



**Revue du programme sur  
la gestion des établissements  
d'enseignement supérieur**

**Politiques et gestion  
de l'enseignement  
supérieur**



**OCDE** 

**Volume 15, n° 3**

© OCDE, 2003.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,  
Service des Publications de l'OCDE,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

REVUE DU PROGRAMME SUR LA GESTION  
DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

# Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 15, n° 3



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1<sup>er</sup> de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996), la Corée (12 décembre 1996) et la République slovaque (14 décembre 2000). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 2001.

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

- rehausser la qualité professionnelle de la gestion des établissements d'enseignement supérieur au moyen de la recherche, de la formation et de l'échange d'information ;
- encourager la diffusion des méthodes et des techniques de gestion.



LES IDÉES EXPRIMÉES ET LES FAITS EXPOSÉS DANS CETTE PUBLICATION LE SONT SOUS LA RESPONSABILITÉ DES AUTEURS ET NE REPRÉSENTENT PAS NÉCESSAIREMENT CEUX DE L'OCDE NI DES AUTORITÉS NATIONALES OU LOCALES COMPÉTENTES.

\*  
\* \*

Also available in English under the title:

**HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY**

© OCDE 2003

---

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tél. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online : [www.copyright.com](http://www.copyright.com). Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

---

## Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

- Une revue destinée aux dirigeants, aux gestionnaires, aux chercheurs et aux décideurs dans le domaine de la gestion institutionnelle.
- Couvrant les questions de politiques et de pratiques en gestion des systèmes et des institutions, à l'aide d'articles et de rapports de recherche portant sur un vaste champ international.
- Publiée à l'origine, en 1977, sous le titre *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, puis *Gestion de l'enseignement supérieur* de 1989 à 2001, elle paraît trois fois par an en langues française et anglaise.

Les auteurs désirant soumettre des articles pour publication trouveront en fin de volume tous les renseignements nécessaires. Les articles et la correspondance doivent être adressés directement au rédacteur en chef :

Prof. Michael Shattock  
Politiques et gestion de l'enseignement supérieur  
OCDE/IMHE  
2, rue André-Pascal  
75775 Paris Cedex 16  
France

Pour vous abonner, écrire au :

Service des Publications de l'OCDE 2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France

Abonnement 2004 (3 numéros) :

€ 95 US\$100 £64 ¥ 12 100 MXN 1 040

Librairie en ligne : [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

## Comité éditorial

**Elaine EL-KHAWAS,**

George Washington University, USA (présidente)

**Jaak AAVIKSOO,**

Université de Tartu, Estonie

**Philip G. ALTBACH,**

Boston College, États-Unis

**Berit ASKLING,**

Université de Göteborg, Suède

**Chris DUKE,**

RMIT University, Australie

**Leo GOEDEGEBUURE,**

Université de Twente (CHEPS), Pays-Bas

**V. Lynn MEEK,**

University of New England, Australie

**Robin MIDDLEHURST,**

University of Surrey, Royaume-Uni

**José-Ginés MORA,**

Université technique de Valencia, Espagne

**Detlef MÜLLER-BÖHLING,**

Center for Higher Education Development, Allemagne

**Christine MUSSELIN,**

Centre de sociologie des organisations (CNRS), France

**Jamil SALMI,**

Banque mondiale, États-Unis

**Sheila SLAUGHTER,**

The University of Arizona, États-Unis

**Franz STREHL,**

Johannes Kepler Universität Linz, Autriche

**Andrée SURSOCK,**

Association européenne de l'université, Belgique

**Ulrich TEICHLER,**

Gesamthochschule Kassel, Allemagne

**Luc WEBER,** Université de Genève, Suisse

**Akiyoshi YONEZAWA,** NIAD, Japon

## Table des matières

<b>Marchés du travail internes versus marchés du travail externes</b> <i>Christine Musselin</i> .....	9
<b>Une approche intégrée des systèmes de renforcement académiques</b> <i>Mireille Mathieu</i> .....	27
<b>Motiver les travailleurs du savoir : des enseignements à échanger avec le monde de l'entreprise</b> <i>Ruth Dunkin</i> .....	45
<b>Changer d'identité dans un contexte incertain : un rapport d'avancement</b> <i>Chris Duke</i> .....	55
<b>Motiver les individus : incitations, réactions du personnel et incidences sur les établissements</b> <i>Larry L. Leslie</i> .....	75
<b>Rôles de l'université et profils de carrière : tendances, scénarios et problèmes de motivation</b> <i>George Gordon</i> .....	99
<b>Universitaires australiens d'aujourd'hui et de demain : adaptation à un environnement plus commercial</b> <i>Grant Harman</i> .....	117
<b>Frayeur et aversion à l'université : le cas du personnel universitaire et administratif en Australie</b> <i>Ian Dobson et Maree Conway</i> .....	139
<b>Inciter les assistants à utiliser les nouvelles technologies dans les activités d'acquisition et d'enseignement de savoirs dans une université professionnalisée : le rôle de la reconnaissance et de la rétribution</b> <i>Janet Hanson</i> .....	153
<b>Motiver le corps professoral : les universitaires n'ont besoin ni de bâtons ni de carottes</b> <i>Luanna H. Meyer et Ian M. Evans</i> .....	171
<b>Le système de diplômes en Chine continentale : évolution et conséquences</b> <i>Luo Siming</i> .....	191

## **Marchés du travail internes *versus* marchés du travail externes**

*par*

Christine Musselin

Centre de sociologie des organisations, France

*A partir de la distinction maintenant classique établie par P.B. Doeringer et M.J. Piore entre les marchés du travail internes et externes, cet article s'attachera à caractériser les marchés du travail universitaires et leurs récentes évolutions dans trois pays : la France, l'Allemagne et les États-Unis. Nous nous appuierons sur une quête empirique qualitative menée dans ces trois pays et portant sur 21 universités. Nous pourrons ainsi identifier et comparer les différents dispositifs développés dans chaque cas pour encourager l'engagement, la loyauté et la motivation des universitaires. Nous montrerons que les instruments de sélection spécifiques aux marchés externes sont différents d'un pays à l'autre (« viviers de candidats » d'un côté et système « promotion ou exit » de l'autre) et qu'ils mobilisent différents modes de régulation. Par ailleurs, nous montrerons que l'équilibre entre marchés internes et marchés externes dans chaque pays, comme les instruments utilisés sont étroitement liés aux conceptions qui prévalent au sein de la profession universitaire : par conséquent, modifier le système de reconnaissance ne se limite pas à une transformation des règles mais affecte aussi les normes et les relations au sein de la profession universitaire.*



Cet article n'a pas pour objectif de présenter des expériences originales et innovantes qui pourraient être transposées d'un pays à un autre ou généralisées à plusieurs établissements. Elle ne vise pas non plus à évaluer différents dispositifs et à en discuter les avantages comparatifs afin de formuler des préconisations. Elle entend plus modestement mobiliser différentes grilles de lecture pour caractériser les marchés du travail universitaires et décrire leur modes de régulation en se focalisant sur deux types de dispositif : d'une part les dispositifs de sélection/évaluation qui ponctuent et régulent les carrières universitaires et d'autre part les dispositifs incitatifs (augmentations de salaire liées aux résultats, promotions au mérite, etc.) qui viennent en support ou en complément des premiers.

Une première partie sera consacrée à la description de ces éléments constitutifs de dynamiques spécifiques des marchés du travail universitaires dans trois pays et mobilisera essentiellement des notions empruntées aux économistes du travail. Une seconde partie visera à montrer que les formes particulières que prennent ces dispositifs ne peuvent être détachées des conceptions qui caractérisent la profession universitaire dans chacun des pays considérés. En conclusion, je passerai rapidement en revue les évolutions en cours et tenterai de mettre en évidence les implications qu'elles peuvent avoir à court terme.

Cet article s'appuie sur un ensemble de recherches qualitatives par entretiens<sup>1</sup> que j'ai dirigées sur les recrutements des historiens et des mathématiciens en Allemagne, aux États-Unis et en France<sup>2</sup>, et qui m'a conduite à m'interroger sur les spécificités des marchés du travail universitaires dans lesquels s'insèrent les décisions de recrutement observées. Si les enquêtes qualitatives permettent d'étudier finement les pratiques et de mieux comprendre ce qui les justifient, elles contraignent, par leur lourdeur, à délimiter l'objet d'étude retenu de manière à pouvoir comparer les discours et opinions recueillis (ici dans trois pays et pour deux disciplines). C'est pourquoi les résultats et conclusions qui suivent concerneront exclusivement les établissements du supérieur qui seraient définis comme des *research universities* aux États-Unis et que nous appelons universités en Europe, et non l'enseignement supérieur dans son ensemble. Par ailleurs, les enquêtes réalisées portaient uniquement sur les universitaires engagés dans des carrières débouchant (ou pouvant déboucher) sur un poste de professeur d'université. En France, nous avons donc travaillé sur les maîtres de

conférences et les professeurs, mais pas sur les PRAG, les PRCE<sup>3</sup> ou les chargés de cours<sup>4</sup>, et peu sur les ATER<sup>5</sup> ou les doctorants. En Allemagne, nous avons essentiellement étudié la carrière des *Professoren* mais pas celles des multiples catégories de *wissenschaftliche Mitarbeiter*<sup>6</sup>, dont seulement certains finiront par rédiger une *Habilitation* et par avoir accès au professorat (je reviendrai plus loin sur les réformes récentes qui ont été introduites en Allemagne : parce qu'elles ne sont pas encore effectives et qu'il faudra probablement plusieurs années pour évaluer leurs effets réels, la description du modèle allemand dans la première partie fera référence aux caractéristiques en vigueur lors de nos enquêtes). Aux États-Unis nous avons observé comment sont recrutés les *assistant*, *associate* et *full professors*, mais pas les temps partiels ou les *adjunct*<sup>7</sup> *faculty members*. Certes, dans les pages qui suivent, nous tiendrons compte de l'existence de ces autres marchés de l'emploi et notamment de leur rôle par rapport à la carrière académique « classique », mais sans étudier leurs modes de régulation internes spécifiques.

Une dernière remarque préalable s'impose enfin. Autant les réglementations française et allemande ont un caractère national ou fédéral qui permet de parler respectivement de modèle allemand ou de modèle français, autant l'absence de pratiques unifiées aux États-Unis interdit les généralisations hâtives, même en limitant le propos aux seules *research universities*. Pour ne pas alourdir le propos, j'écrirai souvent « aux États-Unis » plutôt que de préciser à chaque fois « dans les universités américaines étudiées », mais il serait abusif de généraliser les régularités et convergences que j'ai pu observer dans ces universités à l'ensemble des établissements du secteur des *research universities* américaines.

## **Dynamiques des marchés du travail universitaires et systèmes incitatifs**

De nombreuses études (et récemment Altbach, 2000 ; Enders, 2000 et 2001) montrent que selon les pays considérés, les universitaires ne disposent ni des mêmes salaires, ni des mêmes statuts, que la part de personnel permanent et de personnel contractuel peut varier fortement, que chaque pays définit ses propres exigences d'accès à cette profession, que les étapes de développement de la carrière n'obéissent pas aux mêmes règles, etc. Nous ne reviendrons pas sur ces différents points et proposons de poursuivre cette approche des différences nationales en soulignant qu'elles se traduisent également par des marchés du travail aux dynamiques divergentes. Pour cela nous décrirons comment se positionne chaque pays sur les trois dimensions suivantes :

- Les principes qui animent les processus de sélection pour l'accès à la carrière.

- La durée moyenne d'accès à un poste quasi permanent (que cela prenne la forme d'une titularisation, d'un contrat à durée indéterminé ou d'un contrat protégé comme celui de la *tenure*).
- La part relative entre marchés internes et externes dans l'organisation du marché du travail universitaire.

Or sur ces trois points des différences importantes caractérisent les trois pays sur lesquels ont porté les enquêtes.

### **Viviers et promotion ou exit : deux principes de sélection aux implications différentes**

Avant de pointer les divergences, commençons toutefois par constater que dans les trois pays les carrières commencent par le passage par un vivier, celui des doctorants et jeunes docteurs, dont le nombre est toujours nettement supérieur à celui des postes ouverts au recrutement dans le supérieur (universités et autres établissements) : seule une partie de ces prétendants accédera à un poste d'universitaire ou de chercheur<sup>8</sup>. On retrouve également partout une première étape de sélection par concours<sup>9</sup> (selon des modalités très différentes cependant<sup>10</sup>) permettant d'accéder à un premier poste vers la carrière universitaire. Par sélection par concours, nous désignons les situations où plusieurs candidats se retrouvent en compétition pour un poste vacant et où le(s) « meilleur(s) »<sup>11</sup> gagnent, le nombre d'élus étant fonction du nombre de postes ouverts.

Pour ceux qui ne réussissent pas cette première étape et ne peuvent (ou ne veulent) se tourner vers une activité non académique, il existe dans chaque pays d'autres segments de marché dans le supérieur qui correspondent soit à des secteurs institutionnels alternatifs (par exemple : les établissements du supérieur qui ne sont pas des *research universities* pour les États-Unis, certaines grandes écoles en France, les *Fachhochschulen* en Allemagne), soit à des positions d'attentes qui sont le plus souvent limitées dans le temps et qui peuvent, dans certains cas, ne pas déboucher sur des possibilités de carrière : elles comportent ainsi toujours un haut degré d'incertitude pour l'avenir (par exemple, les postes d'ATER en France, un éventuel *post-doc* à l'étranger en Allemagne ; un poste à temps partiel ou comme *adjunct* aux États-Unis).

Si l'on met (momentanément) de côté le cas de la France où l'on peut accéder à un poste permanent directement après la thèse, le processus de sélection, une fois la première étape franchie, se poursuit selon des principes très différents en Allemagne et aux États-Unis. En effet, dans le premier pays, on peut parler de passage par des viviers et « concours » successifs, avec la possibilité (souvent subie) à chaque étape de quitter la carrière universitaire ou de se tourner vers une carrière académique alternative<sup>12</sup>. Ainsi, à la fin du premier contrat à durée déterminée, le jeune universitaire devra trouver (ou se

voir proposer) un nouveau contrat (le plus souvent dans un établissement différent du fait de la législation), ou un *post-doc* à l'étranger, avant d'espérer obtenir un des rares postes (eux aussi temporaires) qui permettent de bénéficier d'une charge d'enseignement réduite et de préparer et de finir une *Habilitation*, condition indispensable jusqu'à très récemment pour se présenter sur un poste de professeur.

Aux États-Unis, le mécanisme de sélection est tout à fait différent, puisque, une fois sorti du vivier, le jeune universitaire qui a accédé à un poste avec *tenure track*, échappe au principe du concours pour affronter celui du *up or out* (promotion ou exit) : plusieurs rendez-vous obligatoires sont fixés dans le déroulement de sa carrière au cours desquels les membres du département vont décider soit de ne pas renouveler son contrat, soit de le maintenir en poste en lui accordant une promotion. Dans une certaine mesure, on peut dire que le candidat se retrouve alors en compétition avec lui-même : il ne s'agit plus alors d'être le meilleur parmi un groupe de prétendants, mais d'être jugé apte (ou non) à accéder à l'étape suivante. A la logique du meilleur parmi les candidats qui satisfont un niveau minimal d'exigence<sup>13</sup> se substitue une logique de satisfaction des attentes (qui peuvent par ailleurs être très élevées) par un candidat. Au vivier qui met en présence plusieurs compétiteurs, se substitue un principe individuel de « révélation des compétences »<sup>14</sup> qui s'il est positif (et c'est le cas en moyenne dans 70 % des cas pour tout type d'établissement du supérieur confondu<sup>15</sup>) garantit l'accès à un emploi permanent.

Dans un cas comme dans l'autre, la phase de sélection se caractérise par une forte pression sur les « prétendants » à la carrière à vie. Pour autant celle-ci se s'exerce pas exactement dans les mêmes conditions selon que l'on se trouve dans un contexte de vivier ou dans un contexte de « promotion ou exit ».

Dans le premier cas, l'incertitude est beaucoup plus forte car le processus est triplement opaque. Les chances d'être recruté dépendent en effet : du nombre et de la nature des postes qui seront ouverts le jour où le candidat est « prêt », soit à trouver un nouveau poste temporaire, soit à se présenter à un poste permanent ; du nombre et de la qualité des candidats avec lesquels il entrera en compétition à ce moment là ; des critères que privilégieront les départements recruteurs. A l'opacité et à l'incertitude qui pèsent sur le dénouement s'ajoute le fait que les candidats en situation de viviers sont toujours considérés comme « de jeunes pousses » placés sous la responsabilité des enseignants confirmés : les doctorants français et américains, les *wissenschaftliche Mitarbeiter* allemands (bien qu'ils frisent parfois la quarantaine) sont placés dans une situation d'apprentissage et d'obligation qui contraint notamment la définition des sujets sur lesquels ils travaillent, leurs méthodes de recherche, etc.

Par comparaison, en situation de *promotion ou exit*, on constate plus de transparence : le poste « permanent » existe, il n'y a pas de concurrents et les critères propres au département et à l'institution sont plus lisibles du fait que l'examen pour la *tenure* se produit dans le département et l'université que l'on fréquente. On constate d'autre part, un rapport très différent aux candidats. Ils sont considérés comme des membres du département à part entière, qui doivent certes prouver qu'ils sont à même de concrétiser les espérances mises sur eux mais qui ne le feront qu'en affirmant leur autonomie intellectuelle et de travail<sup>16</sup>.

Les modèles incitatifs sous-jacents à ces deux principes de sélection ne sont par conséquent pas identiques. Pour le dire de manière peut-être trop caricaturale, le vivier favorise plus la conformité et les relations de type mandarinale. Il laisse aussi plus de place à la chance et suppose une certaine capacité (psychologique, mais également financière) à supporter l'incertitude et la faible lisibilité des mécanismes de carrière.

### **Accès tardif ou précoce à la permanence**

Un second élément déterminant dans la dynamique des carrières universitaires concerne l'âge d'accès à un emploi permanent<sup>17</sup> : très précoce en France (en moyenne autour de 32 ans), il se situe autour de 35-37 ans aux États-Unis, mais atteint 42 ans en moyenne en Allemagne. Dans certains pays, la période de mise à l'épreuve est ainsi beaucoup plus longue que dans d'autres. Il va de soi que cela a des effets sur le niveau d'incertitude auquel sont confrontés les recruteurs qui prennent les décisions d'accès à un poste permanent : plus la « pré-permanence » est longue, plus la décision de passage à un emploi permanent peut s'appuyer sur un dossier documenté car reposant sur plusieurs années de travail. Mais deux autres conséquences doivent également être soulignées. Elles tiennent à ce que la pré-permanence et la permanence correspondent toujours à deux périodes de nature très différentes bien qu'elles soient en même temps dépendantes l'une de l'autre.

Différentes tout d'abord, car elles correspondent à un changement radical des règles du jeu. Pour rester dans la course, il est indispensable avant la permanence de se présenter continuellement à des épreuves (publications, postes, etc.). Bref, il est impossible d'échapper au « marché ». Une fois la permanence acquise, la confrontation avec le marché devient optionnelle. Même si, nous y reviendrons plus loin, les règles qui régissent le marché interne du travail de chaque établissement peuvent rendre plus ou moins coûteux les comportements opportunistes, elles ne recréent jamais la situation de contrainte qui caractérise la pré-permanence.

Malgré ces différences, les périodes de pré-permanence et permanence doivent toutefois être comprises dans leurs interdépendances. Premièrement,

la durée de la première joue un rôle : on peut ainsi faire l'hypothèse que plus cette période est longue, plus le candidat se trouvera engagé dans un ensemble de relations, d'obligations, de coopérations qui rendront d'autant plus difficile et d'autant plus coûteux un comportement de retrait par la suite, car il supposerait de renoncer à une réputation progressivement construite. A l'inverse, une période trop longue et trop incertaine conduit aussi à des effets indésirables qui ont d'ailleurs dans une large mesure motivé les réformes entreprises en Allemagne : départ des « meilleurs » vers l'étranger ou vers des carrières non académiques, limitation du potentiel créatif du fait de la dépendance mandarinale, etc. Deuxièmement, les attentes qui pèsent sur le candidat pendant la pré-permanence et dont la réalisation est évaluée lors de l'accès à la permanence jouent également un rôle, une fois celle-ci obtenue. Ainsi, les professeurs devenus permanents ont tendance à reproduire sur les plus jeunes ce qu'ils ont eux-mêmes vécu puisqu'ils ont eux-mêmes accepté (supporté) les épreuves de la pré-permanence avec à l'horizon la perspective de voir celle-ci prendre fin et de pouvoir à leur tour bénéficier des avantages que procure la permanence : par exemple avoir la possibilité de constituer une équipe d'assistants (en Allemagne).

Le rapport pré-permanence/permanence n'est donc pas sans incidence sur la manière dont se développent les carrières, mais aussi sur le rapport entre les personnels de différents statuts et sur les attentes pesant sur les diverses phases de la carrière.

### **Marchés internes versus marchés externes**

Un troisième élément différencie les trois pays. Il concerne cette fois le rapport entre marchés internes et marchés externes ainsi que les règles qui régulent les marchés internes. Nous faisons ici référence à la distinction introduite par P.B Doeringer et M.J. Piore, dans leur ouvrage devenu classique de 1971. Selon ces auteurs, un marché du travail interne correspond à *an administrative unit, such as a manufacturing plant, within which the pricing and allocation of labor is governed by a set of administrative rules and procedures* et il se distingue du *external labor market of conventional economic theory where pricing, allocating, and training decisions are controlled directly by economic variables* (Doeringer et Piore, 1971, pp. 1 et 2).

Nous parlerons donc de marchés internes quand le développement de carrière des universitaires se fait au sein d'un même établissement et selon des règles et mécanismes incitatifs définis et/ou mis en œuvre au sein de cet établissement. Nous parlerons en revanche de marchés externes<sup>18</sup> quand la progression de la carrière passe par la nécessité (voire l'obligation réglementaire) de présenter sa candidature dans d'autres institutions que celle dont on dépend et quand la réussite à cette épreuve est déterminante pour l'obtention

de promotions, la négociation de salaires supplémentaires, l'accès à des conditions de travail plus avantageuse.

Jusqu'aux récentes réformes, la gestion des carrières **en Allemagne** présentait la particularité d'être régulée par un marché du travail exclusivement externe<sup>19</sup> : une fois *Professor*, la possibilité de faire carrière au sein d'un même établissement est quasiment nulle et au sein des établissements les mécanismes incitatifs internes sont inexistants. Tout repose sur la négociation qui se tient lors du recrutement après confrontation avec le marché externe et qui fixe le salaire et les moyens qui seront mis à disposition du professeur recruté. Seul le succès de ce dernier à une procédure de recrutement lancée par une autre université, peut conduire à renégocier les termes de ce contrat. En revanche, si l'enseignant ne se remet plus sur le marché, il conserve ce qui a été négocié lors de son recrutement. S'il fait un mauvais usage des moyens qu'il a obtenus ou adopte un comportement opportuniste (peu d'investissement dans l'enseignement, retrait par rapport aux activités de recherche, etc.), le seul recours est celui de la contrainte sociale et de la pression, plus ou moins amicale, des pairs et des responsables universitaires. En revanche, pour accéder à un poste de professeur, puis obtenir une promotion (équivalente à *full professor*) et éventuellement finir sa carrière dans un département renommé, il lui faut absolument se remettre sur le marché du travail externe.

**En France**, le principe d'égalité qui, en théorie, prévaut entre les établissements, et la fixation des salaires des enseignants-chercheurs selon des règles bureaucratiques créent de fait une situation de « marché interne national » : celui de l'Université française et de ses différentes « implantations » (les universités). Toutefois, la situation n'est pas aussi simple. D'une part, les établissements sont moins égaux qu'il n'y paraît même s'ils ne font que rarement l'objet de classements largement publiés dans la presse, comme c'est le cas en Grande-Bretagne ou aux États-Unis. Les enseignants ont malgré tout en tête une hiérarchie implicite concernant les départements de leur discipline. D'autre part, comme dans les autres pays, les salaires ne sont pas les seuls composants de la rétribution : il faut leur ajouter des éléments comme la réputation de l'établissement fréquenté, mais aussi des formes de reconnaissance symbolique (accès aux médias, participation à des comités d'experts, etc.) ou scientifique, quand une équipe obtient un label (donc des financements et parfois des postes) d'un des organismes de recherche nationaux (CNRS, INSERM, INRA, etc.). Ces modalités de rétribution ont cependant pour spécificité en France d'échapper dans une large mesure au contrôle de l'université dont relève l'enseignant. Ainsi, la différenciation entre les universitaires français se construit-elle moins par le marché du travail académique que par des mises à l'épreuve parallèles et elle ne se traduit pas par des écarts de salaires très élevés entre les enseignants en début et en fin

de carrière ou par l'existence de différences de rémunérations entre les disciplines.

Ce faible rôle différenciateur des marchés du travail universitaires français va de pair avec la quasi- inexistence des mécanismes incitatifs institutionnels. De fait, un jeune maître de conférences peut, *a priori*, décider qu'il se contentera des augmentations de salaires automatiques que prévoit la grille d'ancienneté<sup>20</sup> et qu'il se limitera au respect des obligations d'enseignement fixées par la loi<sup>21</sup>. Passer son habilitation et se présenter à un poste de professeur relève en effet d'une décision strictement personnelle qui pourra cependant être encouragée par l'existence d'un climat de travail plus ou moins favorable, par l'action d'un responsable d'équipe qui pousse ses collègues, par le nombre de postes de professeurs ouverts, ou par les attributs personnels de la personne concernée<sup>22</sup>. Par ailleurs, en Lettres et en Sciences, le passage « sur place » de maître de conférences à professeur n'est pas découragé : peu de départements ont adopté pour politique de ne pas procéder à des recrutements de « locaux » ou bien sont connus pour ne les pratiquer que très exceptionnellement. Nous avons même pu observer dans nos enquêtes que le « passage sur place » permet parfois de « reconnaître » l'engagement local, la contribution à la collectivité d'un enseignant qui ne démérite pas complètement en matière de recherche<sup>23</sup> mais qui aurait peu de chances d'être recruté comme professeur ailleurs que dans son établissement. Par conséquent, seuls les enseignants voulant (pouvant) faire carrière se risquent à la candidature « externe », en général pour obtenir un poste dans un département réputé.

La situation est quelque peu différente pour les disciplines qui ont une agrégation du supérieur (droit, économie, gestion, science politique). Le passage au professorat reste le résultat d'une stratégie personnelle mais il s'accompagne quasi obligatoirement d'une mobilité institutionnelle : les candidats admis à l'agrégation choisissent les établissements où ils veulent aller à tour de rôle en respectant leur ordre de classement au concours. Une fois en poste, le jeune professeur pourra, là encore selon ses choix personnels, se présenter ultérieurement sur des postes vacants pour changer d'établissement et viser éventuellement un département plus prestigieux.

On peut donc dire qu'en France, la confrontation au marché externe est souvent un élément nécessaire pour faire carrière, mais il existe d'autres modes de reconnaissance tout aussi puissants. Elle est de plus facultative et ceux qui la refusent ne sont pas confrontés dans leur établissement à des marchés internes très régulés introduisant des mécanismes incitatifs contraignants. D'une manière générale, les établissements disposent de peu de leviers d'action.



**Les États-Unis** enfin combinent à la fois des marchés internes qui s'appuient sur des mécanismes incitatifs assez développés et un marché externe très compétitif. D'un côté en effet, les universités ont constitué des marchés internes. Ils visent d'une part à retenir les enseignants performants en leur proposant des conditions de travail et de salaires qui « récompensent » les meilleurs : cela se produit lors de la détermination annuelle de l'augmentation de salaires proposée, ou par aménagement au cas par cas des charges d'enseignement, de la périodicité des congés sabbatiques, etc. ou bien encore par l'accélération du passage à une promotion<sup>24</sup>. Les marchés internes visent d'autre part à éviter les comportements de retrait en incitant les enseignants à poursuivre leurs efforts en leur faisant miroiter ces perspectives de gratification mais également en « sanctionnant » les moins performants par la stagnation de leur salaire, l'alourdissement de leur charge d'enseignement, etc. S'il ne faut pas se faire trop d'illusion sur la capacité incitative de ces mécanismes<sup>25</sup>, ils imposent malgré tout un minimum d'exigences, d'évaluation régulière et de suivi. Ils introduisent de plus des écarts substantiels entre les enseignants d'un même département.

Parallèlement à ces marchés internes propres à chaque institution existe un marché externe qui est facultatif (aucun mécanisme ne contraint un enseignant à se représenter sur ce marché) mais qui est le seul moyen de voir « son prix » fortement réévalué en fonction « du prix du marché » plutôt que selon les règles internes d'évolution des salaires au sein de son établissement. Toutefois, ne se représentent sur ce marché externe que ceux qui estiment avoir une chance d'y réussir, c'est-à-dire ceux qui pensent qu'ils seront recrutés par une institution plus prestigieuse ou payant mieux et/ou que leur établissement d'origine proposera une contre-offre<sup>26</sup>. Au sein des *research universities*, on peut donc distinguer deux stratégies de carrière différentes : l'une qui s'insère dans le marché du travail interne d'un établissement et l'autre qui consiste à se représenter de temps en temps sur le marché externe.

## **Des dynamiques de carrière qui reflètent des différences nationales dans la construction des professions universitaires**

La première partie de ce texte a montré que les différences en terme de salaires, de catégories de personnels, de statuts, de conditions de travail, etc., auxquelles concluent toutes les publications comparatives sur la profession universitaire, vont de pair avec des marchés du travail dont les dynamiques internes sont fortement contrastées d'un pays à l'autre. Ainsi, les réponses apportées à une même question par les trois pays étudiés s'avèrent fondamentalement différentes<sup>27</sup>. Or il semble que cela soit très étroitement lié à la manière dont la profession universitaire s'est constituée et a pris sa place dans chacun des pays étudiés<sup>28</sup>.

Une telle hypothèse ne pourrait être pleinement vérifiée qu'en reconstituant avec précision comment chacun des trois marchés décrits dans la première partie a été progressivement construit, un rapide survol de l'histoire universitaire des trois pays et des caractéristiques de leur système d'enseignement supérieur fournit déjà plusieurs éléments allant dans ce sens.

Ainsi, en France, le système universitaire s'est développé autour des disciplines, laissant très peu de place aux établissements jusqu'à la loi de 1968 et surtout jusqu'à la politique contractuelle mise en place en 1989 (Musselin, 2001). La gestion de la profession, depuis Napoléon est à la fois nationale (c'est-à-dire régulée par des règles édictées par le ministère en co-gestion avec des représentants de la corporation universitaire et placée sous le contrôle d'une instance nationale) et structurée par grande famille disciplinaire. Le principe d'une rémunération indifférenciée à statut égal<sup>29</sup> s'est rapidement imposé : il y a bien eu des velléités de personnalisation et de différenciation des rémunérations lors des grandes réformes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais elles ont finalement été écartées (Charle, 1994, pp. 75-80). C'est autour de cette identité peu différenciatrice en matière de rémunération et autour d'une régulation interne confiée à chaque grande famille de discipline que s'est développée la profession universitaire française, d'autant que la faiblesse institutionnelle des universités rendait impossible l'émergence de tout contre-pouvoir, ou, pour le dire autrement, de tout marché interne élaboré au sein des établissements.

Aux États-Unis, on peut au contraire parler d'un modèle inversé. Les institutions d'enseignement supérieur ont été le socle sur lequel s'est développé l'enseignement supérieur (Touraine, 1972 ; Clark, 1987), permettant dès le début la constitution de marchés internes contrastés. Ce n'est qu'avec l'avènement des *research universities* à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que la mobilité institutionnelle devient une modalité de développement de carrière pour les meilleurs. Dans ce pays, la construction de la profession n'est de plus pas passée par la constitution d'un statut unique et de grilles de rémunération identiques, mais par la reconnaissance d'une autonomie individuelle, symbolisée par l'*academic freedom* et garantie par la *tenure*<sup>30</sup>.

En Allemagne, l'enseignement universitaire qui s'est développé depuis les réformes du début du XIX<sup>e</sup> siècle repose comme en France sur un modèle d'Université unique et une faible différenciation institutionnelle entre les établissements. En revanche, et malgré un statut relevant de la fonction publique, les carrières ont toujours été plus différenciées. Cela s'est traduit, là aussi depuis longtemps par des écarts très marqués (en terme de statut, de prestige, d'autonomie, de rémunération) entre les professeurs et les aspirants à la carrière (comme le remarque J. Enders, 2001), mais aussi par des degrés de différenciation plus importants qu'en France entre les professeurs eux-mêmes.

Les différents marchés du travail décrits dans la première partie sont par conséquent très congruents avec ces histoires nationales particulières. Ces dernières expliquent certainement les écarts mis en évidence par des enquêtes internationales comme celle réalisée à l'initiative de la Carnegie Foundation (Altbach, 1996) entre les pratiques des universitaires, leur organisation du temps de travail, leur sentiment d'appartenance à leur établissement ou à leur discipline, leur taux de satisfaction, etc., mais ces différents éléments ne sont que les aspects apparents de perceptions, d'identités, de conceptions spécifiques sur lesquels se sont constituées des professions universitaires « nationales ». Bien que nous manquions d'éléments empiriques comparatifs permettant d'étayer solidement ce point, il semble que l'on peut avancer que les universitaires français n'ont pas la même tolérance aux différences salariales, la même sensibilité au principe d'égalité, les mêmes rapports à leur activité, que les allemands ou les américains. Ainsi, on peut dire que l'organisation spécifique des marchés du travail dans chacun des trois pays reflète (et consolide) des constructions nationales de la profession.

## **Conclusions : quelques réflexions sur les évolutions en cours**

Comme les deux premières parties le suggèrent, les règles de fonctionnement d'un marché du travail universitaire sont indissociables de la manière dont s'est progressivement construite la profession universitaire que ce marché régule. En conséquence, transformer ces règles de fonctionnement, c'est aussi et simultanément redéfinir le rapport à l'activité, les relations au sein du groupe professionnel, par exemple. Or actuellement, dans les trois pays sur lesquels repose notre réflexion, des évolutions sont en cours à l'ordre du jour ou sur le point d'être mises en œuvre.

En Allemagne, après de longues discussions, une réforme vient d'être adoptée au niveau fédéral et elle est actuellement déclinée dans chacun des *Länder*. Deux transformations majeures doivent être introduites. D'une part il est prévu la création de postes de *junior professors* accessibles directement après le doctorat et ouverts pour trois ans, renouvelables une fois : au-delà de cette période, il est possible de se présenter sur un poste de professeur à durée indéterminée<sup>31</sup> : Cette réforme entraîne une modification du processus de sélection (abandon des viviers successifs au profit au principe de *promotion ou exit*). D'autre part, l'introduction d'une part de salaire au mérite pour les professeurs nouvellement recrutés donnera aux établissements la possibilité d'introduire des mécanismes incitatifs en interne.

Aux États-Unis, on assiste à la relance des discussions sur l'opportunité de la *tenure* mais aussi sur l'introduction de dispositifs de révision régulière de la *tenure*, tandis que le recours aux *adjunct positions* et aux temps partiels s'intensifie. Ces phénomènes touchant moins les *research universities* que les

autres types d'établissement, mais ils tendent à accroître l'écart entre les enseignants tenus à l'écart de tout marché interne et ceux qui au contraire accéderont à ces marchés, mais seront soumis à des règles d'évaluation et de contrôle plus fortes.

En France, enfin, on a vu émerger au cours des dix dernières années quelques mesures qui donnent aux établissements de plus fortes possibilités d'intervention sur leur marché interne : ils attribuent la moitié des décisions de promotions, ils décident des primes pédagogiques, ils sont encouragés à mettre en place des systèmes d'évaluation de l'enseignement, certaines universités commencent à pratiquer les dotations de recrutement. Par ailleurs, deux rapports récents ont fait des propositions allant dans le sens d'une gestion plus diversifiée (Rapport Fréville, 2001 et Rapport Espéret, 2001) des personnels.

Bien que les contenus de ces évolutions soient extrêmement divers, toutes renforcent la régulation par les marchés internes et dotent les établissements de nouveaux outils d'évaluation, de promotion, de reconnaissance. Par ailleurs, elles vont toutes à terme dans le sens d'un renforcement de la différenciation au sein de la profession et reposent sur des établissements forts, c'est-à-dire capables de se doter et de mettre en œuvre des marchés internes plus régulés.

Compte tenu de ce que nous avons dit plus haut sur l'existence de professions universitaires reposant sur des conceptions différentes, il semble que c'est en France que ce mouvement suppose le plus de transformations et qu'il risque par conséquent de rencontrer le plus de résistance puisque la profession universitaire s'y est construite sur un principe fortement égalitaire (ou faiblement différencié) mais aussi parce que les évolutions en cours ne reposent pas sur l'externalisation des mécanismes de reconnaissance vers des acteurs de l'environnement (notamment les organismes de recherche) comme cela était le cas par le passé, mais sur leur internalisation (au sein des établissements). Enfin, les universités françaises disposent de gouvernements plus affirmés que par le passé, mais encore récents et fragiles et il n'est pas certain qu'ils disposent d'une légitimité suffisante pour jouer le rôle que les propositions des rapports Fréville et Espéret attendent d'eux.

Une conclusion identique, quoique plus modérée, peut également être portée sur les évolutions allemandes : si l'idée d'un salaire au mérite et d'une différenciation interne au sein de l'université n'entre pas en contradiction directe avec le modèle de la profession allemande, le point décisif (et encore ouvert) concerne la manière dont seront définis et mis en œuvre les critères de qualité. Mais surtout, on peut s'interroger sur les transformations qu'entraînera l'introduction des *junior professors* sur l'identité des professeurs allemands et sur leurs rapports avec des collègues qui ne sont plus « leurs » assistants.

Aux États-Unis, enfin, les interrogations portent moins sur les conséquences du passage vers des marchés internes renforcés que par la construction d'une profession à deux vitesses.

Il est clair que dans les trois pays, les changements attendus vont bien au-delà d'une « simple » transformation des règles : ils engagent partout une évolution de la manière dont chaque profession universitaire a été définie et construite, et c'est bien cette interaction entre les dispositifs qui régulent les marchés du travail universitaires et des modèles professionnels qu'il s'agit de mieux comprendre et de mieux expliciter.

L'auteur :

Christine Musselin

Directeur de recherche

Centre de sociologie des organisations CNRS

19, rue Amélie 75007 Paris, France

E-mail : c.musselin@cso.cnrs.fr

## Notes

1. Des entretiens ont été réalisés avec les membres de commissions de recrutement, des directeurs de départements et d'UFR dans cinq départements d'histoire et cinq départements de mathématiques en France, quatre départements d'histoire et quatre de mathématiques en Allemagne et deux départements d'histoire et deux départements de mathématiques tous situés dans des research universities de bonne réputation aux États-Unis. Dans chaque département, dix à quinze entretiens ont été menés.
2. Pour de premiers résultats synthétiques sur les commissions de recrutement, cf. Musselin 2002.
3. Les PRAG et les PRCE sont des enseignants du secondaire pour les premiers de l'agrégation du secondaire et pour les seconds du CAPES mais qui enseignent dans le supérieur. Leur charge d'enseignement est deux fois supérieure à celles des universitaires et ils ne peuvent accéder à une carrière et à un statut d'universitaires que s'ils obtiennent une thèse et se présentent, comme tout autre docteur, au concours de recrutement des maîtres de conférences (premier poste universitaire dans le système français). Si la demande d'enseignement dans le supérieur diminue, ces enseignants peuvent être réaffectés vers le secondaire.
4. Il s'agit de personnes qui donnent ponctuellement un certain nombre d'heures de cours dans le supérieur quand il faut pallier un manque de personnel titulaire.
5. Il s'agit de postes temporaires, le plus souvent renouvelables une seule fois, destinés essentiellement à des doctorants en fin de thèse ou à de jeunes docteurs. La charge d'enseignement est équivalente à celle des enseignants-chercheurs.
6. Ce terme générique regroupe tous les emplois (généralement à durée déterminée et renouvelables une seule fois) comportant ou non des charges d'enseignement en plus d'activités de recherche.

7. Il s'agit d'enseignants recrutés pour une durée limitée sur des postes à plein-temps ne permettant pas de se présenter à la tenure, avec des charges d'enseignement supérieur à celles des enseignants recrutés sur tenure track.
8. Par exemple, en France, environ 3 200 postes de maîtres de conférences étaient ouverts au concours tandis qu'un peu plus de 9 576 doctorats ont été obtenus cette même année.
9. Les économistes qualifient ces mécanismes de « tournois ». Il ne s'agit pas de prendre une décision proportionnellement aux résultats produits, mais de comparer les compétiteurs entre eux et de les classer en fonction de leur performance comme le suggèrent E.P. Lazear et S. Rozen (1981) dans les situations où le résultat de la production n'est pas aisé à mesurer et où le contrôle de l'effort est difficile ou coûteux.
10. Selon les cas, le concours peut avoir une dimension nationale et être organisé par les autorités publiques selon des modalités et des procédures qui s'imposent à tous (cas français) ; il peut se dérouler de manière relativement spontanée, quand divers établissements publient des postes vacants et examinent les candidatures qui leur parviennent (cas américain) ; il peut enfin avoir un caractère beaucoup plus restreint et local, quand parmi « ses docteurs » un professeur allemand propose à l'un ou l'autre (et de manière relativement discrétionnaire) de prolonger son doctorat par un emploi à durée déterminée dans le cadre d'un contrat de recherche (pouvant comporter des obligations d'enseignement).
11. Je mets ici ce mot entre parenthèse, non pour signifier que ces concours ne sont pas efficaces et échouent à distinguer les meilleurs, mais pour rappeler que ce que l'on entend par « meilleur » candidat peut varier assez sensiblement selon le département qui recrute, et cela même au sein d'un secteur relativement homogène comme celui des research universities. Pour une discussion de ce point et une présentation des éléments empiriques qui étayent cette affirmation, le lecteur peut se reporter à l'article que j'ai publié sur ce thème (Musselin 2002).
12. Nous ne disposons malheureusement pas de chiffres sur ce point.
13. Par exemple : *Habilitation* en Allemagne, doctorat puis habilitation à diriger des recherches en France.
14. Le principe du *up or out* est défini de la manière suivante par O'Flaherty et A. Siow (1992) : « *Consider a production unit within the firm as consisting of two workers, one junior and one senior. (...) Each workers has one of two skill levels: able or unable. We assume that the unit is able to produce output only if its senior worker is able. (...) Initially, the type of any junior worker is unknown (souligné par nous) to both the worker and the firm. As production occurs over time, the senior worker observes the ability of the junior worker with more and more precision (...) and has to choose one of three decisions: retain the junior, fire him, promote him.* » Voir également O'Flaherty et Siow 1995.
15. Selon R. Chait (2002 : 25) : « *In the early 1970s the odds of gaining tenure were a little better than 7 in 10 (Commission on Academic Tenure 1973) and remained so in 1992-1993, when the probability rate was last calculated (National Center for Education Statistics 1993).* »
16. Dans les départements américains sur lesquels ont porté nos enquêtes, on cherchait à recruter de jeunes assistant professors travaillant sur des sujets couverts par aucun des autres enseignants : il est ainsi bien clair que l'on ne recrute pas un assistant pour un enseignant déjà en poste, mais une personne qui devra développer son propre champ.
17. Pour une présentation plus complète de cette argumentation, cf. Musselin 2000.

18. Nous ne reprenons pas ici très fidèlement la définition de M. Piore et P.B. Doeringer car, comme nous l'avons montré dans de précédents travaux, l'ajustement entre l'offre et la demande sur les marchés du travail universitaires ne se fait jamais par le prix mais par la qualité (Musselin, 1996). Ces marchés, même quand ils ne sont pas régulés par des règles administratives, échappent par conséquent à la théorie économique classique. Il n'est toutefois pas sans intérêt de distinguer les processus de carrière qui obéissent à des règles propres à un établissement de ceux qui passent par une mobilité institutionnelle et une nouvelle confrontation au marché du travail.
19. La variation sur les « prix » proposés aux professeurs ne porte pas tant sur les salaires (fixés par des grilles bureaucratiques laissant peu de marges de négociations) que sur des éléments liés aux conditions de travail : nombre d'assistants, équipements, budget pour les livres l'informatique.
20. Ces augmentations automatiques ne sont pas très conséquentes et ne se produisent plus une fois que l'on atteint le dernier échelon dans le grade.
21. Elles sont identiques pour tous les maîtres de conférences et les professeurs : soit 128 heures équivalent cours magistral par an (ou 192 heures équivalent travaux dirigés).
22. Ce qui recouvre autant son ambition personnelle que la manière dont la personne s'auto-apprécie elle-même.
23. Il doit de toute façon avoir soutenu une habilitation et être reconnu comme qualifié par la section du CNU dont il dépend et qui prend cette décision essentiellement au vu du dossier scientifique du candidat.
24. Les prix obtenus sur ce marché interne restent cependant inférieurs à ce qu'il est possible d'obtenir en se représentant sur le marché externe. Autrement dit un professeur confirmé recruté par une université obtient un salaire plus élevé que les meilleurs enseignants en poste (Siow 1995).
25. Beaucoup des enseignants rencontrés estiment que les augmentations de salaires en question sont trop faibles pour être incitatives.
26. Cette contre-offre est doublement importante. D'une part, le fait de pouvoir en faire état permet de faire monter les enchères et d'obtenir plus de l'établissement qui veut « débaucher » le candidat. D'autre part, certains enseignants ne se remettent sur le marché externe que pour pouvoir négocier une augmentation conséquente sur place en faisant valoir l'offre qui leur est faite ailleurs. Ils peuvent avoir la mauvaise surprise de constater que leur université d'origine est tout à fait prête à les laisser partir.
27. Dans un ouvrage passionnant consacré au développement des compagnies de chemin de fer aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne, F. Dobbin (1994) a constaté de la même manière des divergences profondes entre les réponses apportées par ces pays à la gestion d'une même question. Réfutant les théories économiques qui affirment que *exogenous, universal, economic laws govern the cosmos and produce social practices* (1992 : 7), il argumente que différents modèles peuvent se développer car chaque pays a une « culture politique » différente qui influence notamment la manière dont sont perçus les problèmes et la manière dont sont élaborées les solutions.
28. Il serait certainement possible d'élargir la discussion et de montrer que ces constructions « nationales » et leur traduction en des marchés du travail universitaires spécifiques s'inscrivent dans des dimensions sociétales (Maurice et al., 1982) plus larges.

29. Avec toutefois, jusqu'en 1963, une distinction entre Paris et la province.
30. Ce n'est pas un hasard si la tenure est pratiquée par la très grande majorité des research universities et qu'elle est moins systématique dans les établissements du supérieur qui sont plus orientés vers l'enseignement.
31. L'Habilitation n'est donc plus nécessaire pour se présenter sur un poste de professeur.

## Références

- ALTBACH, P. (dir. pub.) (1996), *The International Academic Profession. Portraits of fourteen Countries*, Carnegie Foundation, Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- ALTBACH, P. (dir. pub.) (2000), *The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives*, Boston College Center for International Higher Education, Boston.
- CHAIT, R.P. (dir. pub.) (2002), *The Questions of Tenure*, Harvard University Press, Cambridge.
- CHARLE, C. (1994), *La république des universitaires*, Seuil, Paris.
- CLARK, B.R. (1987), *Academic Life, small worlds, different worlds*, Princeton N.J., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton University Press, Lawrenceville N.J.
- DOBBIN, F. (1994), *Forging Industrial Policy – The United States, Britain, and France in the Railway Age*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DOERINGER, P.B. et M.J. PIORE (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, Lexington.
- ENDERS, J. (dir. pub.) (2001), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*, Greenwood Press, Westport, Connecticut.
- ENDERS, J. (dir. pub.) (2000), *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- ESPÉRET, E. (2001), *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, Rapport de la commission instituée par J. Lang, ministre de l'Éducation nationale.
- FRÉVILLE, Y. (2001-02), « Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables », *Les Rapports du Sénat*, n° 54.
- LAZEAR E.P. et S. ROZEN (1981), « Rank-Order Tournaments as Optimum Labor Contracts », *Journal of Political Economy*, 89(5), pp. 841-864.
- MAURICE, M., F. SELLIER et J.-J. SYLVESTRE (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris.
- MUSSELIN, C. (1996), « Les marchés du travail universitaires comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 37(2), pp. 189-207.
- MUSSELIN, C. (2000), « Perspectives pour une analyse sociologique des marchés du travail universitaires », *L'année sociologique*, 50(2), pp. 521-542.
- MUSSELIN, C. (2001), *La longue marche des universités*, PUF, Paris.
- MUSSELIN, C. (2002), « Diversity around the Profile of the "Good" Candidate within French and German Universities », *Tertiary Education and Management*, 8, pp. 243-258.



- O'FLAHERTY, B. et A. SLOW (1992), « On the Job Screening, Up or Out Rules and Firm Drowth », *Canadian Journal of Economics*, 25(2), pp. 346-368.
- O'FLAHERTY, B. et A. SLOW (1995), « Up or Out Rules in the Market for Lawyers », *Journal of Labor Economics*, pp. 709-735.
- SLOW, A. (1995), « The Organization of the Market for Professors », Working Paper N° UT-ECIPA-SLOW-95-01, Université de Toronto.
- TOURAINÉ, A. (1972), *Universités et société aux États-Unis*, Seuil, Paris.

## Une approche intégrée des systèmes de renforcement académiques

par

Mireille Mathieu

Université de Montréal, Canada

*Au cours des dernières années, la carrière professorale a connu une évolution qui s'apparente à une révolution : diversification très importante des modèles de carrière, de la recherche fondamentale à l'innovation professionnelle au transfert de connaissances ; utilisation accrue des outils informatiques et de l'Internet tant pour la formation que pour la recherche ; quasi-obligation d'un recherche en équipe et en réseau très souvent multidisciplinaire ; partenariats accrus avec l'industrie tant pour la formation que pour la recherche ; règlements de plus en plus complexes et exigeants en matière de propriété intellectuelle. On observe également une compétition accrue, parfois féroce, des universités entre elles et avec l'entreprise privée pour attirer les candidates et candidats les plus prometteurs. Dans un tel contexte, il devient encore plus crucial pour les universités de mettre sur pied des systèmes de renforcement qui soient à la fois équitables et susceptibles non seulement de soutenir la motivation à l'excellence mais également d'attirer et de retenir les meilleurs éléments.*

*Au cours des dernières décennies, les renforçateurs traditionnellement utilisés ont été la rémunération au mérite (merit pay system) et la permanence (tenure), auxquels se sont ajoutés d'autres incitatifs utilisés de façon aléatoire ou conjoncturelle, généralement en l'absence de règles bien établies. La situation actuelle commande un système de renforcement plus riche, plus complexe, plus transparent et plus diversifié qui intègre un ensemble d'incitatifs davantage reliés aux exigences académiques actuelles et à la qualité de vie des membres du corps professoral. Cet article qui s'appuie sur des expériences et réflexions menées à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal ainsi que sur les orientations de plusieurs universités nord américaines offre l'illustration d'une approche intégrée de systèmes de renforcement académiques, de l'embauche à la retraite, ainsi qu'un modèle de rémunération au mérite adapté à l'Université du XXI<sup>e</sup> siècle. Un accent particulier est mis sur la nécessité de revoir les critères et les standards de promotion, pierre d'assise de tout système de renforcement intégré cohérent.*

## L'évolution des exigences de la carrière professorale

On pourrait être tenté d'affirmer, à la lecture des conventions collectives de nombreuses universités nord-américaines, que les paramètres de la charge, de la carrière professorale, n'ont pas vraiment changé. On y retrouve toujours les éléments principaux que sont l'enseignement et la recherche ainsi que deux composantes considérées par plusieurs comme relativement mineures : la contribution au fonctionnement de l'institution et les services aux collectivités. Ces grandes catégories ne reflètent plus adéquatement la carrière professorale et ne rendent pas justice à l'augmentation en nombre et en complexité des tâches qu'elles recouvrent pas plus qu'elles sont aptes à refléter les modulations des énoncés de mission institutionnels qui, dans certaines universités, ont considérablement bouleversé la composition ainsi que l'importance relative de ces catégories.

Une étude récente portant sur l'université innovante au Québec et au Canada (Mathieu et Doray, 2002), nous a permis d'identifier les paramètres principaux en termes d'attentes et d'exigences de divers acteurs externes (conseils consultatifs, ministères, organismes de financement de la recherche) envers les universités tant en ce qui touche la formation qu'en ce qui a trait à la recherche. Quelques soient les intervenants, les mots clés sont les mêmes : nouvelles technologies, interdisciplinarité, partenariats avec l'industrie et les entreprises culturelles ou sociales pertinentes, collaborations inter institutionnelles, et s'ajoutent, pour la recherche, la nécessité d'une structuration d'envergure croissante (équipes, groupes, centres, réseaux provinciaux, nationaux et internationaux) impliquant souvent à terme un nombre considérable de chercheurs. S'ajoute aussi, dans l'expression d'une volonté louable et pertinente d'implication accrue dans la société, la nécessité du transfert de l'innovation sociale et technologique issue de la recherche universitaire.

L'analyse des 25 principaux documents d'orientation produits au cours des cinq dernières années pour le seul état québécois (Mathieu et Doray, 2002) par des instances extérieures aux universités (rapports du Conseil supérieur de l'éducation, très nombreuses études et recommandation du Conseil de la science et de la technologie, Politique québécoise sur les universités, Politique québécoise de la science et de l'innovation) convergent de façon remarquable dans leurs attentes, leurs critiques, voire leurs prescriptions, sur ce que doit être l'Université innovante. L'encadré 1 en fournit un résumé succinct.

### Encadré 1. **Les caractéristiques de l'université innovante**

- Nouvelles technologies, enseignement à distance, apprentissage continu (*life long learning*).
- Augmentation de la relève professorale dans les secteurs stratégiques).
- Choix de thématiques de recherche stratégiques.
- Interdisciplinarité.
- Collaboration inter institutionnelle.
- Structuration de la recherche : équipes, centres, réseaux.
- Partenariats avec les entreprises et autres milieux pertinents.
- Valorisation de la recherche ; liaison et transfert de l'innovation sociale et technologique.
- Implication accrue dans la société (*outreach*).

L'analyse des programmes des fonds québécois et canadiens de financement de la recherche mène aux mêmes conclusions tant pour ce qui est de la place prépondérante de la recherche structurée qu'en ce qui a trait à l'évolution à la hausse des fonds consacrés à la recherche en partenariat et au transfert de connaissances.

L'étude de la Décision du Parlement européen (2001) relative au programme-cadre pluriannuel 2002-2006 de la Communauté européenne pour des actions de recherche, de développement technologique et de démonstration visant à aider la réalisation de l'Espace européen de recherche démontre clairement que ces attentes élargies s'appliquent également aux universités européennes. En matière de recherche et d'innovation, on y affirme que : l'objectif de ces actions est de stimuler, dans la Communauté et dans l'ensemble de ses régions, l'innovation technologique, l'exploitation des résultats de la recherche, le transfert de connaissances ainsi que la création d'entreprises technologiques. On présente également comme objectif stratégique le développement des infrastructures et la complémentarité des installations en place dans les différents États membres. Enfin, il faut souligner l'importance accrue accordée aux relations entre la science et la société : « L'objectif des actions menées à ce titre est d'encourager le développement de relations harmonieuses entre la science et la société et l'ouverture à l'innovation grâce à l'établissement de rapports nouveaux et d'un dialogue informé entre chercheurs, industriels, décideurs politiques et citoyens. »

Cet élargissement de la mission universitaire et, par conséquent, l'augmentation en quantité et en complexité de la tâche professorale,

s'observe également dans les universités américaines. A titre d'exemples, nous empruntons à Tornatzky, Waugaman, et Gray (2002) des extraits d'énoncés de mission de grandes universités du sud des États-Unis qui illustrent très clairement le rôle des universités (et des professeurs-chercheurs) dans l'économie du savoir.

- « Grâce à l'articulation étroite de l'enseignement, de la recherche et de la vulgarisation, l'Université de Caroline du Nord inscrit l'apprentissage dans un environnement novateur qui met l'accent sur la maîtrise des notions fondamentales, la discipline intellectuelle, la créativité, l'aptitude à résoudre les problèmes et la responsabilité. Elle joue un rôle phare dans le développement intellectuel, culturel, social, économique et technologique au sein de l'État et de la nation et dans le monde. (...) mettre en place des partenariats dans le domaine de la recherche fondamentale, de l'éducation, de la commercialisation et de l'information du public, avec des individus et des organismes désireux de promouvoir la science, l'ingénierie et la technologie en tant que facteurs d'amélioration de la prospérité économique et du bien-être collectif de la nation et du monde. » (*North Carolina State University*)
- « Dans l'économie qui caractérise l'ère de l'information, où la réussite est étroitement liée à l'adoption d'une optique stratégique dans l'application de la technologie et la gestion des connaissances, la frontière entre monde des affaires et monde universitaire est estompée par la mise en place de partenariats qui contribuent utilement à l'amélioration des résultats de l'entreprise, tout comme il font progresser la mission d'enseignement et de recherche de l'université. L'Office for Technology Partnerships de l'État de l'Ohio nous montre la voie à suivre pour mettre en place, dans le domaine de la technologie, des partenariats fondés sur des bonnes pratiques, et soutient l'Université dans les efforts qu'elle déploie pour se classer parmi les dix premiers établissements publics de recherche. » (*Ohio State University*)
- « Je pense que nous pouvons et devrions être considérés comme le meilleur exemple de la façon dont une université peut atteindre un niveau d'excellence à la fois dans l'enseignement du premier cycle, l'enseignement du deuxième cycle, la recherche, l'enrichissement des connaissances et l'activité créatrice, le transfert de technologie et la promotion du développement économique à travers la formation continue, la diffusion d'informations en coopération, le service collectif et spécialisé, la promotion de la santé et du développement humain, et le progrès culturel de la société. » (*Président de Penn State University*)
- « Dans le domaine de la recherche, la mission de l'Université Purdue touche à la fois à la recherche fondamentale et à la recherche appliquée. L'une des

caractéristiques essentielles de la seconde est l'utilisation de ses résultats pour résoudre des problèmes concrets intéressant la collectivité. Il s'ensuit que les activités de transfert de technologie sont naturellement compatibles avec la mission de la recherche appliquée. La technologie exportée par l'université a des effets directs et indirects sur la collectivité, l'État et la nation. Par conséquent, les activités de recherche du corps enseignant ont un impact important qui va au-delà des simples résultats universitaires. » (*Purdue University*)

- « Les avantages qui découlent de l'interaction du savoir théorique et de la pratique concrète prennent corps dans la multitude des activités d'information directe de la collectivité que mène la communauté universitaire. » (*University of Wisconsin*)
- « Par la place privilégiée qu'elle fait à l'enseignement et à l'apprentissage, à la recherche et à l'implication dans la société, l'université crée des connaissances, les transmet et les applique de façon à promouvoir l'épanouissement personnel et les possibilités individuelles, à faire progresser le développement social et local, à stimuler la compétitivité dans le domaine économique et à améliorer la qualité de la vie. » (*Virginia Polytechnic Institute and State University*)
- « Notre aptitude à attirer les enseignants, le personnel et les étudiants les meilleurs et à les retenir dépend de la vitalité de notre communauté régionale sur le plan éducatif, économique, culturel et social. Nous mettons nos atouts à profit en collaboration avec d'autres établissements de Pittsburgh, pour développer les possibilités de la région et de tous ses habitants dans le domaine éducatif, économique et culturel. » (*Carnegie Mellon University*)

Une dernière citation tirée du Guide de promotion et de permanence de Virginia State University résume bien l'évolution des missions et des attentes :

- « Les membres du corps enseignant sont censés, aux yeux de l'université et du grand public, mettre largement leurs connaissances et leurs compétences professionnelles à la disposition de la collectivité. L'implication dans la société est l'une des principales responsabilités d'une université d'État... Elle doit être solidement ancrée dans les programmes universitaires. C'est une notion générale qui englobe la formation continue, le développement communautaire et économique, la diffusion d'informations en coopération et d'autres activités consistant à faire profiter directement la collectivité des connaissances et des compétences du corps enseignant. »

Comment, dans un tel contexte auquel on doit ajouter la difficulté de recruter une relève de qualité en nombre suffisant et la compétition féroce qui s'ensuit, comment attirer, retenir, soutenir la motivation de candidats et candidates du plus haut calibre ?

## **Un système de renforcement intégré et adapté aux étapes de la carrière**

Avant d'aborder les systèmes d'incitation et de renforcement, il importe de souligner l'absolue nécessité d'adopter, de moduler ces systèmes aux étapes de la carrière professorale. Comme nous le verrons plus loin, il est devenu essentiel de soigner particulièrement le recrutement et l'installation des nouveaux professeurs alors qu'il y a à peine 10 ans, les négociations à l'embauche portaient quasi exclusivement sur le salaire et la charge d'enseignement. La période qui suit l'obtention de la promotion à la titularisation commande également, en l'absence des incitatifs que représentaient les promotions et dans un contexte de compétition et de mobilité accrues, un système équilibré de stratégies de support et de reconnaissance. Enfin, avec le nombre croissant de départs à la retraite et les difficultés de remplacement, une attention nouvelle doit être apportée aux mécanismes d'incitation des professeurs retraités à maintenir une contribution à leur institution.

### **Du recrutement à l'octroi de la permanence**

Au moment du recrutement, il est maintenant nécessaire d'offrir un ensemble cohérent de conditions tant personnelles que professionnelles. Au fil des ans, nous avons dû répondre dans notre institution, et notre expérience nous apparaît représentative de nombreuses universités nord-américaines, à des demandes et à des préoccupations ponctuelles dont la multiplication et la diversité nous ont progressivement amenés à développer une approche plus organisée, davantage proactive, et qui intègre une gamme étendue de stratégies de support et de reconnaissance. Le tableau 1 présente les principales stratégies. Certaines de ces stratégies ne sont utilisées qu'au moment de l'embauche mais la majorité des stratégies relatives à l'exercice de la fonction seront présentes tout au long de la carrière et devraient à ce titre, avoir un effet incitatif dès l'embauche.

L'expérience des dernières années a fait clairement ressortir l'importance de présenter aux candidats et candidates un ensemble complet de conditions personnelles et professionnelles, la qualité de certaines compensant pour d'autres moins compétitives voire potentiellement aversives, et la perception de l'ensemble variant grandement en fonction des personnes.

*Mutatis mutandis* nous avons remarqué que la qualité des installations et de l'équipement couplée à une charge d'enseignement progressive et à un environnement professionnel de haute qualité (collègues réputés) compensait souvent pour le caractère moins compétitif de nos échelles salariales avec les échelles des universités américaines et d'un nombre croissant d'universités

Tableau 1. **Stratégies de support et de reconnaissance**

Conditions personnelles (financières et autres)	Conditions professionnelles
Échelle salariale et primes à l'embauche	Charge d'enseignement progressive
Recherche d'emploi pour le conjoint ou la conjointe	Équipement et espaces de laboratoire
Information sur les institutions d'enseignement (enfants)	Qualité et nombre de collègues dans la spécialité
Qualité de l'environnement (beauté, sécurité, etc.)	Qualité des étudiants gradués
Caractère cosmopolite de Montréal, métropole culturelle	Soutien aux demandes de subvention de recherche
Possibilité de primes d'excellence	Année sabbatique prévue dans la convention collective
Exonération de droits de scolarité pour conjoint et enfants	Modulation de la charge
Assurances et conditions de retraite	Programme d'accès à l'égalité pour les femmes en emploi

européennes (même avec l'offre de primes à l'embauche) et le caractère dissuasif des taux d'imposition au Canada.

En résumé, dans ce que l'on doit bien considérer comme un argumentaire de vente et de « séduction », les incitatifs doivent être présentés avec conviction et transparence en adaptant la démonstration aux personnes et à leur situation (citoyens canadiens ou étrangers, homme ou femme, avec ou sans conjoint, avec ou sans enfant). Par exemple, le programme d'accès à l'égalité pour les femmes en emploi de l'Université de Montréal est l'un des plus progressistes en Amérique du Nord (congé de maternité de 4 mois à plein traitement, prise en compte du congé de maternité dans le calcul des années aux fins de promotion, charge d'enseignement allégée jusqu'au deuxième anniversaire de l'enfant) et a parfois fait pencher la balance en notre faveur. A compter de l'entrée en fonction, le renouvellement de contrat puis l'octroi de la permanence seront les incitatifs principaux tant sur le plan financier que le sur le plan de l'avancement en carrière et les stratégies de support énumérées au tableau 1 devraient permettre une progression efficace vers l'atteinte de ces objectifs.

Une inconnue ou plutôt un élément d'incertitude ou d'inconfort demeure toutefois en ce que dans la majorité des universités, et ce de l'avis tant des nouveaux professeurs que de nombreux gestionnaires académiques, la définition des critères de promotion demeure floue et n'a pas suivi l'évolution de la mission et des attentes de ce qu'il est convenu d'appeler l'Université innovante. Nous y reviendrons plus loin

### **De la titularisation à la retraite**

Dans les universités nord américaines, l'incitatif majeur qui suit la permanence est la promotion au rang de professeur titulaire (*full professor*),



cap ultime franchi par la majorité au début de la quarantaine. Un petit nombre, par choix, par malchance ou par accident, se voit refuser cette promotion ainsi que les avantages financiers et le prestige qui y sont associés.

Après l'obtention de la titularisation, les incitatifs internes sont cependant peu nombreux. Outre l'année sabbatique, perçue comme un droit davantage que comme un privilège dans la gestion des conventions collectives, et exception faite de quelques dégrèvements d'enseignement pour reconnaître l'excellence en recherche, les incitatifs sont plutôt externes, tels les prix et distinctions réservés à une petite élite. La progression dans l'échelle salariale est la même pour tous et le plafond est atteint au début de la cinquantaine. Dans ce contexte, et c'est notre expérience des 15 dernières années, un sentiment de frustration s'installe chez les professeurs les plus performants et se multiplient les demandes de primes d'excellence qui prennent de plus en plus la forme d'outils de rétention « préventifs », sans compter les primes de rétention « réactives » accordées à des collègues courtisés par d'autres institutions. Et la prime, remède bénéfique pour certains, devient alors un poison pour l'ensemble de l'organisation et un casse-tête pour les dirigeants qui tentent de maintenir l'équité sans pouvoir s'appuyer de manière transparente sur un système cohérent et reconnu de règles d'octroi de ces gratifications. Dans la section suivante, nous présenterons un modèle de rémunération au mérite susceptible, croyons-nous, de palier, après la titularisation, à l'absence d'incitatifs financiers reliés ; à la qualité de la prestation et qui vient compléter l'ensemble des conditions présentées au tableau 1, notamment la modulation de la charge et l'année sabbatique.

Auparavant il nous apparaît pertinent d'offrir quelques éléments de réflexion sur la retraite. Au cours des dernières années, le nombre de départs à la retraite a connu une évolution à la hausse et le phénomène ira en s'amplifiant avec les départs des professeurs recrutés massivement au début des années 70 et dont certains choisissent de partir avant l'âge normal de la retraite fixé à 65 ans. Les difficultés de recrutement d'une relève de qualité et en nombre suffisant commandent maintenant le recours à des incitatifs (espaces de bureau, laboratoire, charges de cours rémunérées...) qui permettent de convaincre certains professeurs de maintenir une contribution à l'institution au delà de la prise de retraite. Nous avons observé, lors de la mise en place en 1996 d'un programme d'incitation à la retraite pour les professeurs âgés de 55 ans et plus, que certains d'entre eux préférèrent partir à la retraite et continuer d'effectuer en toute liberté leurs recherches et l'encadrement à la maîtrise et au doctorat alors que d'autres offrent bénévolement des enseignements dans les cours d'introduction au premier cycle. Notons aussi que l'association des professeurs retraités joue un rôle stratégique dans le maintien du sentiment d'appartenance en plus d'impliquer ses membres dans les campagnes de financement de l'institution.

La retraite ne doit donc plus être vue simplement comme un départ et une fin de carrière pour tous. Les universités devront déployer un ensemble adapté de stratégies et d'incitatifs pour faire en sorte que pour certains la retraite soit une nouvelle étape de la carrière et du lien avec l'institution de professeurs qui pourront également jouer le rôle de mentors auprès de la relève.

## **Un modèle de rémunération au mérite**

Il faut préciser d'entrée de jeu que le modèle présenté ici a été mis au point à la Faculté des arts et des sciences en 1991 en s'appuyant sur les travaux d'un comité consultatif composé de professeurs que coprésidait l'auteur. Adopté aux niveaux facultaire et institutionnel, il n'a cependant pas encore reçu l'aval du Syndicat des professeurs. Nous le présentons néanmoins avec la conviction qu'il représente encore, avec les amendements et ajouts que nous y avons intégrés, une solution partielle mais efficace au problème du maintien de la motivation des professeurs après la titularisation et du maintien de l'équité dans la reconnaissance du rendement. Solution partielle mais aussi complémentaire des autres incitatifs et formes de reconnaissance que sont la modulation de la charge, l'année sabbatique, les prix d'excellence en enseignement et diverses formes de soutien tels les auxiliaires d'enseignement, etc.

### ***Les modèles de rémunération au mérite canadiens et américains***

L'analyse des modèles de rémunération de plusieurs universités canadiennes et américaines ainsi que la consultation de la documentation pertinente sur ce sujet permettent de dégager les principales caractéristiques de ces modèles ainsi que les avantages et inconvénients à considérer dans une adaptation éventuelle à la réalité de l'université actuelle. La liste de références identifie les principales sources de documentation sur les principes de la rémunération au mérite dans les systèmes d'éducation canadien et américain.

Il faut tout d'abord distinguer deux modèles ou systèmes principaux. Dans ce que nous appellerons le modèle 1, tant l'augmentation du coût de la vie que « la progression dans l'échelle » sont contingentes à l'évaluation positive du mérite ; c'est le modèle univoque. Dans le modèle 2, ou modèle mixte, tous les professeurs reçoivent une augmentation basée sur le coût de la vie et seule « la progression dans l'échelle » est contingente à l'évaluation du rendement.

Une seconde caractéristique est commune à la presque totalité des modèles ou expériences considérés : la mise en rang des dossiers sur un continuum de qualité. Comme chaque unité, département ou faculté, reçoit chaque année une somme d'argent ou un nombre d'échelons déterminé, on doit effectuer une mise en rang pour déterminer le point de coupure. Dans

certaines universités, telles l'Université McGill et l'Université de Toronto, cette mise en rang s'inscrit dans un système encore plus différencié sinon complexe où on peut attribuer 0, ½, 1, 1½, ou 2 échelons.

Une troisième caractéristique, commune à toutes les universités, touche l'évaluation. L'évaluation elle-même fait partie de la logique inhérente au système : pour reconnaître la qualité du rendement, il faut nécessairement l'évaluer. Les catégories de critères d'évaluation retenus dans toutes les universités sont celles des critères de promotion à la titularisation (qualité de l'enseignement, productivité académique et scientifique, service). Le degré de précision des critères et des standards est cependant très variable d'une université à l'autre.

Une quatrième caractéristique, est commune à toutes les institutions considérées : cette opération d'évaluation est annuelle et touche tous les professeurs.

Une cinquième caractéristique touche les mécanismes d'évaluation. Cette opération d'octroi de rémunération au mérite est, dans la presque totalité des cas, distincte de l'opération d'octroi de promotion. De plus, sauf exception, le principal ou seul responsable de cette opération est le directeur de département qui doit cependant soumettre ses décisions à l'approbation du doyen ou du Provost qui peut ou non prendre avis d'un comité.

Dans la section qui suit, nous justifierons les éléments retenus pour l'adaptation à l'Université actuelle.

## ***Une formule de rémunération adaptée***

### ***Les principes directeurs***

Dans l'élaboration d'une formule de rémunération au mérite, nous avons voulu d'une part éviter les écueils des modèles étudiés et cherché, d'autre part, à tenir compte de l'évolution et des pratiques et de la culture de l'Université de Montréal, représentative selon nous d'un grand nombre d'universités nord américaines

C'est ainsi que nous avons opté pour la formule mixte où seule « la progression dans l'échelle » est contingente à l'évaluation positive du rendement. Cette formule a semblé plus efficace comme système de renforcement positif.

Nous proposons une formule incitative de rémunération uniquement pour les professeurs titulaires puisque les promotions à l'agrégation et à la titularisation sont déjà incitatives pour les professeurs adjoints et les professeurs agrégés. L'instauration, pour les professeurs titulaires, d'une formule de rémunération au mérite, assortie des mécanismes d'évaluation appropriés, devrait permettre une plus grande équité dans la reconnaissance du rendement de ces professeurs et dans le traitement de l'ensemble du corps professoral.

Nous n'avons pas retenu la mise en rang des dossiers sur un continuum de qualité et avons préféré une formule plus « individuelle » qui vise, pour chaque professeur titulaire, la reconnaissance du maintien du rendement exigé à la titularisation. Cette formule, qui doit s'appuyer sur des standards de qualité clairement établis et de mécanismes d'évaluation adéquats pour éviter le piège du laxisme, permet aussi d'échapper aux difficultés organisationnelles des systèmes de mise en rang au sein des unités. Tout professeur qui maintient la qualité du rendement exigé pour la titularisation obtient l'avancement dans l'échelle. Il ne s'agit pas d'un nouveau système de promotion ni d'une course à obstacles de difficulté croissante. Le système proposé permet de tenir compte de la modulation de la charge. Nous inspirant des formules des autres universités, nous avons retenu que les critères d'évaluation aux fins de rémunération au mérite sont ceux qui servent à la promotion à la titularisation.

Contrairement à la pratique la plus fréquemment observée, nous privilégions une évaluation quinquennale et non pas annuelle. Cette fréquence nous est apparue plus susceptible de favoriser une évaluation équitable qui tienne compte d'un rendement moyen et non pas d'un rendement relativement ponctuel à la merci de fluctuations conjoncturelles. L'évaluation a lieu tous les cinq ans après la titularisation. Nous considérons qu'une fréquence de 5 ans permet de bien atteindre les objectifs de cette évaluation qui vise le maintien de la qualité du rendement tout en tenant compte des pratiques de publications disciplinaires, des réajustements de carrière ou de thématique de recherche, des aléas de la recherche subventionnée, etc. Une évaluation positive mène donc à l'octroi d'une progression de 5 échelons jusqu'à la prochaine évaluation quinquennale.

Enfin, afin de favoriser la plus grande transparence dans le processus d'évaluation, nous privilégions le recours à l'évaluation par les pairs tant au niveau de la Faculté qu'au niveau départemental à l'opposé des systèmes où le directeur ou le doyen est le principal ou seul responsable de l'opération. On s'assure de l'équité et de la transparence du processus d'évaluation par le recours à des comités départementaux et facultaires de professeurs (dont les recommandations sont suivies de celles du directeur du département et du doyen) d'une part, et par des critères et des standards reconnus reflétant les réalités disciplinaires et sectorielles, d'autre part.

Le tableau 2 présente les principales caractéristiques du modèle le plus couramment observé en Amérique du Nord ainsi que celles du modèle proposé.

Avant de clore cette section sur les principes directeurs d'un modèle de rémunération au mérite, modèle axé sur la reconnaissance du maintien de la qualité du rendement des professeurs titulaires, deux remarques s'imposent

**Tableau 2. Les principales caractéristiques du modèle de rémunération au mérite nord-américain ainsi que celles du modèle proposé**

Le modèle nord-américain	Le modèle proposé
Modèle 1 : augmentation du coût de la vie et progression dans l'échelle sont contingentes d'une évaluation positive Modèle 2 ou mixte : seule la progression dans l'échelle est contingente	Modèle 2 ou mixte où seule la progression dans l'échelle est contingente d'une évaluation positive
Mise en rang des dossiers sur un continuum de qualité	Évaluation individuelle du maintien de la qualité associée à la promotion à la titularisation
Critères identiques aux critères de promotion	Critères identiques aux critères de promotion
Évaluation annuelle de tous les professeurs	Évaluation aux cinq ans des seuls professeurs titulaires
Évaluation effectuée par le directeur de département	Évaluation par les pairs

qui touchent les professeurs agrégés d'une part, et les prix ou reconnaissance de l'excellence, d'autre part.

En ce qui a trait aux professeurs agrégés, il faut souligner que ces propositions remettent pas en cause le devoir de l'institution de reconnaître le rendement exceptionnel de professeurs agrégés dont le cheminement de carrière ne peut cependant pas mener à la titularisation. L'établissement d'une formule de rémunération au mérite ne remet nullement en question la possibilité de l'attribution de prix pour reconnaître des contributions exceptionnelles dans certaines facettes de la charge professorale, les prix d'excellence en enseignement étant les plus fréquents.

Ce modèle comporte de nombreux avantages dont pourraient s'inspirer avec profit même les universités qui ont déjà implanté un système de rémunération au mérite. Il comporte cependant deux faiblesses. D'une part, il n'a pas subi l'épreuve de l'expérimentation et, beaucoup plus important à nos yeux, à l'instar de la majorité des modèles existants, il ne fournit pas de critères et de standards plus précis et plus adaptés à la réalité actuelle d'exercice de la fonction de professeur d'université. Il reconnaît par ailleurs la nécessité d'une prise en compte claire des spécificités disciplinaires et sectorielles. Dans la dernière section de cet exposé nous tenterons d'apporter une contribution à la recherche d'une meilleure adéquation des attentes et des critères de reconnaissance à l'évolution des différentes facettes de la carrière professorale. Nous avons pu constater dans les pages qui précèdent l'importance de l'atteinte de cet objectif pour soutenir la motivation et orienter les choix stratégiques du corps professoral à toutes les étapes de la carrière en tenant compte de l'énoncé de mission de l'institution. Nous affirmons que l'établissement de critères et de standards adaptés à la mission et aux spécificités disciplinaires et très précisément identifiés et partagés par

l'ensemble des membres d'une institution est la condition *sine qua non* du succès du système de reconnaissance et ce quel que soit ce système.

## Critères et standards de reconnaissance et de renforcement

Nous avons constaté dans la première section les modifications importantes intervenues au cours de la dernière décennie tant dans les attentes de la société envers les universités que dans les énoncés de mission et dans les pratiques de nombre d'entre elles en Amérique et en Europe. Ces transformations ont été rarement accompagnées de modifications aussi substantielles des critères de reconnaissance et de renforcement. Il s'est créé ce qu'on pourrait appeler « le paradoxe de l'Université innovante ». Le tableau 3 présente les éléments principaux de ce paradoxe. On comprendra que la liste des éléments n'est pas exhaustive et qu'elle pourrait être enrichie par d'autres expériences d'individus et d'institutions.

Certains paradoxes, notamment en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage sont communs à toutes les universités. Malgré les nombreuses affirmations de l'importance prioritaire des activités de formation et de programmes novateurs, la majorité des institutions se limitent encore à l'évaluation de la prestation d'enseignement en salle de classe par les étudiants sous-gradués... et l'évaluation des activités de formation joue généralement un rôle de second plan dans l'évaluation aux fins de permanence et de promotion. L'approche « portfolio » proposée par Seldin

Tableau 3. **Le paradoxe de l'Université innovante**

Nouvelles pratiques	Critères ou attentes
Nouvelles technologies, enseignement à distance, apprentissage continu ( <i>life long learning</i> )	Enseignement toujours moins valorisé que la recherche ; en attente d'un ensemble complet de critères objectifs et de l'enseignement en général et des nouvelles formations
Recherche en équipe	Publication comme auteur seul ou premier auteur
Direction de thèses de doctorat sous forme d'articles	Publication comme premier auteur
Recherche interdisciplinaire	Comité d'évaluation disciplinaire
Recherche en partenariat avec l'industrie ou les entreprises culturelles ou sociales	Difficulté de faire reconnaître les contributions aux organes de publication des partenaires ; application des critères traditionnels dans l'évaluation des retombées
Innovation technologique/sociale	Rarement sous la rubrique « recherche » ; absence de critères d'évaluation ;
Transfert de connaissances/ <i>outreach</i>	Rarement placé sous la rubrique « recherche » ou « enseignement » mais plutôt sous la rubrique « services » ; absence de critères d'évaluation et de valorisation
Établissement de réseaux internationaux	Support financier insuffisant ; attentes traditionnelles

(1997) nous semble prometteuse pour donner aux activités de formation une valorisation accrue appuyée sur une évaluation crédible et exhaustive.

Certains paradoxes reliés aux activités de recherche sont également communs à toutes les universités et à la majorité des organismes responsables du financement de la recherche au Québec et au Canada ; c'est le cas de la liste des auteurs, de la recherche interdisciplinaire, de la détermination de la contribution effective des chercheurs individuels aux travaux d'équipes, de centres ou de réseaux de recherche. La solution réside selon nous et sans minimiser les difficultés de l'entreprise, dans l'établissement d'un ensemble de règles cohérentes établies en concertation et appliquées de manière uniforme mais souple.

Les activités de recherche en partenariat, l'innovation sociale ou technologique ainsi que le transfert des connaissances appellent par ailleurs des réflexions en profondeur et des modifications beaucoup plus significatives (clarifications ou ajouts) des critères et standards de reconnaissance et de renforcement en lien avec la mission de l'université. Nous verrons plus loin des exemples de tels ajouts sur le plan institutionnel mais auparavant nous voulons proposer un processus d'établissement de ces critères et standards au sein d'une institution. Nous voulons insister sur le rôle crucial de l'instance disciplinaire (département ou faculté) qui doit établir ses exigences sur la base des meilleures pratiques de la discipline en matière de recherche et d'innovation, de formation et de services aux collectivités. C'est cette information qui nourrira ensuite, après validation au niveau de la Faculté, les comités de pairs chargés d'évaluer les dossiers de renouvellement, de promotion ou de rémunération au mérite. Le processus que nous recommandons est très exigeant.

L'expérimentation des 15 dernières années dans notre institution en fut une d'implantation très partielle. Une nette évolution s'est manifestée dans la prise en compte des spécificités disciplinaires en matière de recherche de même qu'on a su souvent résoudre les paradoxes généraux mentionnés plus haut. Pour ce qui est de la recherche en partenariat, du transfert de connaissances, de l'innovation sociales et technologique ainsi que des entreprises émergentes, il faut encore en définir les contours et les pratiques universitaires reconnues et valorisées dans chaque champ disciplinaire pour ensuite établir des critères d'évaluation rigoureux et crédibles. Ce n'est qu'une fois cette étape franchie qu'il sera possible de valoriser et « de reconnaître ce qui sera évalué correctement ». Cette affirmation s'applique à l'ensemble des universités.

Certains pourraient être tentés d'affirmer que ces ajouts et modifications aux critères et standards ne sauraient s'appliquer aux grandes universités de recherche qui risqueraient une diminution de la qualité de la recherche. L'analyse de 12 grandes universités américaines effectuée par Tornatzky,

Waugaman et Gray (2002) démontre plutôt que ces universités ont modifié leurs critères pour les rendre compatibles avec leur énoncé de mission élargi tout en maintenant leurs objectifs d'excellence et leur volonté de demeurer les leaders des universités à l'échelle mondiale. Citons quelques exemples :

- *Pennsylvania State University* a créé deux comités pour redéfinir la carrière professorale *scholarship* et établir un système de renforcement pour le *outreach* (la liaison et l'engagement dans la communauté), ce sont le *University Scholarship and Criteria for Outreach* (UniSCOPE) et le *Faculty Senate Committee on Outreach Activities*.
- Dans son dernier plan stratégique, *Purdue* a, pour sa part, rendu explicites les mécanismes par lesquels l'innovation, le transfert et l'engagement dans la communauté seront mesurés avec des retombées éventuelles en matière de système de récompense. L'Université a retenu les indicateurs suivant pour mesurer la performance reliée à l'implication ou à l'engagement dans la communauté : l'implication des professeurs, le nombre de brevets et de patentes pour le transfert technologique, le nombre d'entreprises émergentes ou dérivées (*start up*), le nombre de centres technologiques régionaux, le nombre de partenariats, le placement de ses gradués et leur rétention en Indiana dans les secteurs clés de l'économie.
- L'Université du Wisconsin, qui s'est donnée dès les débuts du xx<sup>e</sup> siècle un plan stratégique orienté vers la société avec le Wisconsin Idea, explicite très clairement ses attentes dans son *Handbook for Faculty Tenure and Promotion* : « *Every tenure case should include evaluation of the the faculty member's accomplishment in the context of the Wisconsin Idea* », ce qui confirme l'importance du outreach dans les critères de promotion. Pour cette université, l'« outreach » embrasse la recherche, l'enseignement et les services aux collectivités et plusieurs balises ou orientations sont proposées telle l'évaluation de l'excellence de la recherche en partenariat *via* les brevets et les droits d'auteur.
- Enfin, *Virginia Polytechnic Institute and State University*, dont nous citons le guide sur l'*outreach* en page 4, formule des suggestions d'activités à inclure dans le portfolio qui sert à l'évaluation des professeurs : exposé des responsabilités spécifiques, accomplissement professionnel dans le développement et l'implantation de programmes, publications de vulgarisation de haut niveau, newsletters, autres publications, sites Web, productions multimédias, résultats du professeur ou évaluation par les pairs sur la pertinence et l'impact des programmes, reconnaissance et prix pour l'efficacité de ce service à la société.

Nos recherches ne nous ont pas permis d'identifier d'université canadienne impliquée activement dans un processus similaire. Les quelques exemples qui précèdent témoignent cependant de la faisabilité d'une telle entreprise et de sa cohérence avec la mission de l'Université.



Enfin, on voudra bien noter qu'en plus de critères d'évaluation et de reconnaissance modifiés, les universités américaines déjà citées offrent un support logistique au partenariat, à l'innovation et au transfert, certaines offrant des conditions particulièrement favorables telles les hausses du pourcentage des professeurs sur les revenus des brevets, l'aide financière au démarrage d'entreprises émergentes. Le support s'étend aussi à l'énoncé de politiques claires en matière de propriété intellectuelle. Enfin, la quasi-totalité d'entre elles offre des prix d'excellence qui reconnaissent la qualité des activités de liaison et de transfert des connaissances.

Ces quelques exemples illustrent bien non seulement la nécessité d'adapter les critères et les standards de reconnaissance et de rendement aux réalités et aux exigences de ce qu'il est convenu d'appeler l'Université innovante mais également la faisabilité d'une telle démarche malgré sa complexité et les bouleversement qu'elle est susceptible de créer dans nos institutions.

En terminant, nous proposons (voir encadré 2) une démarche susceptible de mener à l'établissement de critères et standards mieux reliés à la mission de chaque institution dans le contexte de choix à poser par rapport au concept d'université innovante tant pour ce qui est de la formation que pour ce qui est de la recherche et de l'engagement envers la société. Chaque institution doit établir sa position propre par rapport aux diverses formes de diffusion des connaissances tant pour la formation que pour la recherche, par rapport aux

### **Encadré 2. Démarche de révision des critères et standards de reconnaissances et de renforcement**

Démarche institutionnelle de révision de la mission ; choix des activités reconnues.

Établissement de critères et standards d'évaluation et de reconnaissance pour chaque catégorie d'activité.

Identification des stratégies de support pour chaque ensemble d'activités (ex. ; société de valorisation, centre de liaison et transfert, bureau des services aux collectivités...).

Démarche facultaire et/ou départementale d'adaptation et de précision des critères et standards pour chaque discipline et sous-discipline selon des normes de qualité reconnues (ex. : enseignement, outils et modes de diffusion, modes d'innovation ou de création, activités reconnues de lien avec la communauté et/ou avec les entreprises...).

Établissement de scénarios de modulation adaptés aux différentes étapes de la carrière professorale et également reconnus tant pour la promotion que dans un système de rémunération au mérite.

multiples produits de recherche et de création, par rapport aux collaborations avec l'entreprise privée ainsi que par rapport à l'implication de ses professeurs dans la communauté. Plus concrètement, les professeurs doivent-ils s'impliquer en liaison et transfert de connaissances aux différents milieux de la société, quelle est la place des brevets, quel sera le soutien aux entreprises dérivées (*start up*, *spin off*), etc.

Cette première démarche de révision de la mission dans un contexte de collégialité est la première étape obligée d'une démarche que nous proposons et dont nous ne sous estimons pas les difficultés. Cette démarche institutionnelle de révision de la mission ainsi que des critères et des standards doit aussi être en phase avec une démarche plus large à l'échelle nationale et internationale de révision des standards de qualité pour chacune des activités qui composent la charge professorale et ce quel que soit l'éventail des activités prioritaires retenues.

## Conclusion

Nous avons décrit et illustré un kaléidoscope de stratégies de reconnaissance et de renforcement ainsi que des conditions d'exercice de la tâche que nous croyons propres à soutenir la motivation des membres du corps professoral à toutes les étapes de la carrière académique de l'embauche à la retraite. Nous espérons avoir démontré l'importance cruciale de regrouper ces stratégies dans un système de renforcement cohérent et rigoureux, en lien direct avec la mission élargie de l'Université et, par ailleurs, suffisamment souple pour respecter les spécificités disciplinaires et pour s'adapter aux différentes étapes de la carrière. Enfin nous soutenons que les critères et les standards d'évaluation ainsi que le choix des activités reconnues et valorisées constituent la pierre angulaire de tout système de reconnaissance et de renforcement, d'où l'urgente nécessité de revoir ces paramètres dans nos institutions pour résoudre les paradoxes de l'Université innovante. Il nous apparaît que la démarche proposée et les résultats escomptés mèneront à une seconde démarche tout aussi importante qui devrait permettre d'établir des profils de carrière académique à géométrie variable où toutes les composantes seront également évaluées et valorisées.

L'auteur :

Professeur Mireille Mathieu

Département de psychologie

Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP)

Centre d'analyse et de formation des cadres académiques (CAFCA)

Université de Montréal

555 boulevard René Lévesque Ouest, Bureau 1200

Montréal, Québec H2Z 1B1, Canada

E-mail : mireille.mathieu@umontreal.ca

## Références

- AMABILE, T. M. (1997), « Entrepreneurial creativity through motivational synergy », *The Journal of Creative Behavior*, 31, pp. 18-26.
- BARBEZAT, D.-A. (1989), « The effect of collective bargaining on salaries in higher education », *Industrial and Labor Relations Review*, 42, pp. 443-455.
- FROHREICH, L.E., (1987), *Merit pay: issues and solutions in Attracting and compensating America's teachers*. 8th annual yearbook of the American Education Finance Association.
- JENKINS, G.D., A. MITRA, N. GUPTA, et J. SHAW (1998), « Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research », *Journal of Applied Psychology*, 83, pp. 777-787.
- KOHN, A. (1993), « Why incentive plans cannot work », *Harvard Business Review*, 7, pp. 54-63.
- MAGNUSSEN, K.O. (1987), « Faculty evaluation, performance and pay: applications and issues », *Journal of Higher Education*, 58, pp. 516-529.
- MILLER, R. J. (1988), « Merit pay in United States postsecondary institutions », *Higher Education*, 17, pp. 219-232.
- MATHIEU, M., G. BEAUDET et M. BOYER (1991), *Rapport du comité de la Faculté des arts et des sciences sur les modèles de rémunération*. Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- MATHIEU, M. et A. DORAY (2002), « État des lieux des orientations de recherche et de formation des universités québécoises : Complémentarité ou compétition? Synergie ou anarchie? », 70<sup>e</sup> congrès de l'Association francophone pour le savoir, Québec.
- PARLEMENT EUROPÉEN (2002), « Décision n° 1513/2002/CE du Parlement européen et du Conseil relative au sixième programme-cadre de la Communauté européenne pour des actions de recherche, de développement technologique et de démonstration contribuant à la réalisation de l'espace européen de la recherche et à l'innovation » (2002-2006).
- POWERS, J.B. (2000), « The use of institutional incentive grants for strategic change in higher education », *The Review of Higher Education*, 23, pp. 281-298.
- ROWLEY, D.J., H.D. LUJAN et M.G. DOLENCE (1997), *Strategic change in colleges and universities*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SAVENIJE, B. (1992), « University budgeting: creating incentives for change? », *Research in higher education*, 33, pp. 641-656.
- SELDIN, P. (1997), *The teaching portfolio: A practical guide to improve performance and promotion tenure decisions*. Bolton : Anker Publishing Company Inc.
- TORNATZKY, L.G., P.G. WAUGAMAN et D.O. GRAY (2002), *Innovation U.: New university roles in a knowledge economy*, Southern Technology Council and Southern Growth Policies Board.

## **Motiver les travailleurs du savoir : des enseignements à échanger avec le monde de l'entreprise**

*par*

Ruth Dunkin

RMIT University, Australie

*Les universités australiennes subissent des pressions visant à leur faire adopter des structures organisationnelles, des profils de postes et des systèmes de rémunération et de gestion des performances inspirés des pratiques exemplaires du secteur des entreprises. Pourtant, ces systèmes et pratiques ont souvent plus de 20 ans et reposent sur les bureaucraties hiérarchisées qui dominaient l'industrie et les services. Ils ne sont pas seulement étrangers au monde universitaire, mais aussi, de plus en plus, considérés comme inadaptés aux organisations professionnelles du secteur privé fondées sur le savoir, car les hypothèses sous-jacentes concernant la motivation sont en désaccord avec ce que la recherche indique sur les motivations des « travailleurs du savoir » professionnels. Ces recherches énumèrent des sources de motivation qui semblent en phase avec les supports des dispositifs universitaires traditionnels de rémunération, de promotion et de gestion des performances. Ceci ne signifie toutefois pas qu'il ne faille pas faire évoluer ces dispositifs traditionnels. Au moment où les travaux universitaires se complexifient et où le marché du travail universitaire se diversifie, il convient de prendre en compte cette diversité accrue au sein de dispositifs étendus de promotion et de rétribution.*

## Introduction

Les universités australiennes subissent des pressions visant à leur faire adopter des structures organisationnelles, des profils de postes et des systèmes de rémunération et de gestion des performances inspirés des pratiques exemplaires du secteur des entreprises. Pourtant, ces systèmes et pratiques ont souvent plus de 20 ans et reposent sur les bureaucraties hiérarchisées qui dominaient l'industrie et les services. Ils ne sont pas seulement étrangers au monde universitaire, mais aussi, de plus en plus, considérés comme inadaptés aux organisations professionnelles du secteur privé fondées sur le savoir, car les hypothèses sous-jacentes concernant la motivation sont en désaccord avec ce que la recherche indique sur les motivations des « travailleurs du savoir » professionnels. Ces recherches énumèrent des sources de motivation qui semblent en phase avec les supports des dispositifs universitaires traditionnels de rémunération, de promotion et de gestion des performances. Ces constats sont exacerbés par les différences intergénérationnelles, au moment où les *baby-boomers* sont remplacés au sein de la population active par les membres des générations x et y et par ce que l'on sait être indispensable pour soutenir la créativité et l'innovation.

Nous détaillerons dans cet article certains de ces parallèles, et indiquerons que les modifications des politiques et pratiques universitaires concernant le personnel doivent être alignées avec les besoins changeants de notre secteur, plutôt que d'adopter les pratiques dites exemplaires d'autres secteurs – en dépit des pressions exercées en ce sens par les bailleurs de fonds publics et le secteur privé. Il convient de faire évoluer les dispositifs traditionnels pour tenir compte de la complexité et de la diversité croissantes des activités universitaires, alors que les marchés de la connaissance de type « mode 2 » (Nowotny et al., 2001) sont de plus en plus présents et que la massification de l'enseignement supérieur renforce, partout dans le monde, la diversité des établissements. Au moment où les travaux universitaires se complexifient et où le marché du travail universitaire se diversifie, il convient de prendre en compte cette diversité accrue au sein de dispositifs étendus de promotion et de rétribution.

## Les « pratiques exemplaires » des entreprises

Alors que l'on encourage les universités australiennes à fonctionner davantage comme des entreprises, l'attention externe se porte entre autres sur les conditions des processus d'emploi, de rétribution et de gestion des performances qu'elles utilisent, dont on critique l'inadéquation avec les critères de performances et de responsabilité qui prévalent ailleurs. Ces critiques ne sont pas infondées, mais les défauts évidents de ces pratiques font fi d'une compréhension plus fine de ce qui motive des travailleurs du savoir tels que les universitaires et de ce qu'il faut pour étayer le processus d'innovation. Autrement dit, la solution proposée pour ces défauts aura pour effet de « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Ce qu'il faut mener, c'est une analyse plus soigneuse des objectifs des universités et un réexamen des pratiques plus expérimentales des organisations qui cherchent à satisfaire à la fois les différents besoins et desiderata des travailleurs ou professionnels du savoir, et les nouvelles générations qui entrent sur le marché du travail des pays développés.

Les modifications qui ont marqué les processus de gestion des ressources humaines des entreprises ces 10 à 20 dernières années ont mis en exergue l'identification des responsabilités par le biais de profils de postes et d'une amélioration des performances organisationnelles obtenue grâce à l'accent mis sur les performances individuelles. Ces processus tendent à reposer sur des bureaucraties hiérarchisées où les responsabilités sont exercées en cascade. Simultanément, on a introduit des systèmes de gestion des performances pour articuler et suivre les tâches à accomplir. Dans de nombreuses organisations, on a également adapté les systèmes de rémunérations pour qu'ils se répartissent en éléments fixes et variables, le montant global de la rémunération variant selon la performance évaluée. L'hypothèse sous-jacente de tels systèmes de rémunération liés à la performance était que les individus trouveraient dans une paie plus élevée la motivation de meilleures performances. Les années qui ont suivi, on a même recherché un alignement plus étroit en liant la rémunération aux cours de l'action par le biais des options d'achat d'actions (les *stock options*). Même au plus fort de cette tendance, la moitié seulement environ des organisations interrogées (Groupe Hay) avait adopté des systèmes de gestion combinée des performances et des rémunérations ; à la suite des récents effondrements d'entreprises américaines, ces dispositifs à base d'options d'achat d'actions ont été remis en question.

Si certains éléments de ces processus peuvent être envisagés pour le contexte universitaire, les hypothèses intrinsèques fondamentales que sont les cascades hiérarchiques de responsabilités, les évaluations par le supérieur hiérarchique et une motivation assise sur une paie asservie à la performance

ne sont pas les mêmes que celles en vigueur dans les universités. Ainsi, toute application de ces systèmes à ces dernières doit tout d'abord prendre en compte la nature des propositions sous-jacentes et, en second lieu, articuler les changements souhaités (et leurs conséquences).

## **Les travailleurs du savoir**

Par ailleurs, tandis que les processus décrits ci-dessus ont progressivement été adoptés par de grandes entreprises privées et publiques, une prise de conscience se fait jour quant à leur potentielle inadéquation vis-à-vis du renforcement de la culture et des capacités d'organisation qui sont aujourd'hui considérées comme importantes pour la réussite organisationnelle. Alors que les organisations sacralisent l'innovation et les ressources humaines comme les clés de leur réussite concurrentielle et organisationnelle, on les exhorte à devenir plus tolérantes vis-à-vis des erreurs et à laisser plus de latitude à la prise de risque et à l'expérimentation, à donner plus de temps à des activités productrices de résultats moins déterminés à l'avance, et à travailler selon des modes collectifs qui rendent les responsabilités plus diffuses. Certains attendent même des universités qu'elles fournissent un modèle montrant comment réaliser ces environnements (par exemple, les évolutions de type « campus » constatées en Californie, en Scandinavie et à Sydney) et s'appropriier les talents d'individus qui, faute de cela, posent problème au sein des organisations (Florida, 2002).

Des études effectuées par des firmes de conseil tels que Gartner sur la motivation des informaticiens ou des travailleurs du savoir montrent aussi que si les organisations veulent les séduire, elles doivent leur offrir des programmes de « rémunération » et de performance différents. Si des niveaux de salaire concurrentiels ont leur importance, ils sont plus un élément d'« hygiène » (Herzberg et al., 1959) qu'un élément différenciateur dans ce que l'on appelait encore récemment la guerre des talents. Ces personnes sont bien davantage motivées par la stimulation inhérente au travail, et accordent de la valeur à l'exhaustivité des tâches, à l'autonomie et à l'intérêt que présentent les collaborateurs (Gartner, 2000 ; McInnis, 2000). Telles sont les sources de la motivation des travailleurs du savoir universitaires, des praticiens de la santé, des juristes et de cohortes grandissantes de professionnels.

Si nous ajoutons à cela les résultats de recherches récentes sur les différents facteurs de motivation des générations x et y (Russell, 2002), nous constatons que l'intérêt est moins la sécurité de l'emploi que la sécurité financière et un environnement relativement plus souple que les environnements de travail traditionnels. L'autonomie et la confiance sont appréciées. Bien entendu, il faut mettre en parallèle ces recherches et un

contexte de pénurie de talents professionnels avant la chute du marché Internet et avant l'âge où prédominent les investissements dans le logement et la famille.

Dans les universités, toutefois, ces conclusions sont bien connues. On y sait depuis longtemps que les universitaires sont moins motivés par leur salaire que par l'accès à du temps, des ressources et des étudiants utilisables pour leurs recherches. Pour eux, ce qui compte, c'est :

- l'accès aux ressources permettant de mener des recherches (y compris à des étudiants) ;
- du temps pour mener librement des recherches personnelles ;
- le degré d'autonomie ;
- un environnement ouvert au débat ;
- le statut accordé à l'examen par les pairs ;
- l'implication dans la prise de décision ;
- l'absence de tâches administratives.

De surcroît, les systèmes de promotion fondés sur des publications de renommée internationale validées par les pairs sont théoriquement plus larges que tout système de responsabilisation conçu dans la sphère des entreprises privées. Les dispositifs traditionnels de congé sabbatique prennent en compte le fait que la créativité et la recherche nécessitent de s'éloigner des contingences quotidiennes et de donner du temps au temps (Amabile *et al.*, 2002). Pourtant, ces dispositifs se voient dangereusement menacés dans la plupart des universités australiennes, où ils subissent la pression de la charge de travail et de critiques extérieures. Ces dernières, prisonnières d'une conception de l'organisation qui la réduit à un instrument d'accomplissement de tâches et de responsabilisation hiérarchisée (Morgan, 1988), donnent des bénéficiaires l'image de personnes cherchant à éluder leurs responsabilités, et non d'individus à la recherche des ingrédients essentiels de leur activité professionnelle. Il est vrai que ces dispositifs ont souffert d'abus. Mais au lieu de chercher à éradiquer ces abus en appliquant les techniques de recherche de résultats qu'utilisent les départements de R-D des entreprises vis-à-vis de telles périodes de jachère, on se dégage progressivement de ces dispositifs, au moment même où d'autres secteurs commencent à en saisir la valeur.

## **La nature changeante de l'activité universitaire**

On observe toutefois une évolution de l'activité universitaire qui découle des modifications structurelles globales du secteur. Comme dans d'autres secteurs, ces moteurs du changement naissent de la mondialisation accrue des marchés de la recherche et de l'éducation liée à la déréglementation des



secteurs nationaux, de l'avènement de nouveautés technologiques qui transcendent d'anciennes contraintes géographiques, et d'une demande bourgeonnante et de structures d'offre limitées dans la plupart des pays. Ils naissent aussi de la nature changeante du secteur même de la connaissance, au moment où les organisations impliquées dans la génération et la diffusion de la connaissance se diversifient et où s'élargit l'acception de la connaissance (Nowotny *et al.*, 2001). Tant Nowotny *et al.* que la Fondation Carnegie pour l'éducation (par exemple Boyer, 1990) ont noté les répercussions de ces tendances sur l'activité universitaire des établissements comme des universitaires eux-mêmes. L'impulsion vers la performance, la responsabilisation et l'efficacité caractéristique d'autres secteurs, qui s'applique désormais aux universités, a suscité des pressions accrues en faveur d'une « professionnalisation » des fonctions d'enseignement et de service communautaire des universités et d'une orientation plus ciblée des résultats vers la recherche et le développement. Cette « professionnalisation » se traduit par une nouvelle déconstruction et une nouvelle spécialisation des activités d'enseignement et de formation, surtout au moment où la formation à distance et la pédagogie en face à face traditionnelle convergent sous forme de développements en ligne. Elle remplace la classique fracture universitaire/administrative qui tend à s'effacer (Coaldrake et Stedman, 1999).

Comme résultante de cette spécialisation croissante et des charges de travail grandissantes qui accompagnent la recherche d'efficacité et de performances, certains universitaires choisissent de favoriser un aspect du travail universitaire par rapport à d'autres. Aux États-Unis, la diversité des établissements et l'ampleur du secteur de l'enseignement supérieur ont permis une différenciation thématique. Mais dans de nombreux pays moins vastes, et notamment dans ceux où la tradition britannique de polyvalence universitaire reste forte, les pressions poussant à la spécialisation n'ont pas encore été prises en compte dans des profils de carrière différenciés. Cette situation souffre en outre de différences de perception entre les instances de financement locales et publiques, que l'on constate dans de nombreux pays de la sphère d'influence britannique : pour les uns, la tâche principale des universités est l'enseignement, tandis que pour beaucoup d'autres, la recherche est tout aussi importante. Ainsi, dans des pays tels que l'Australie, où le secteur de l'enseignement supérieur est relativement réduit aussi bien du point de vue du nombre d'établissements que de la taille des marchés de l'emploi universitaire, les propositions des instances de financement poussant les établissements à se restreindre au développement de l'enseignement sont accueillies avec quelque inquiétude. Ces réticences reflètent à la fois une interrogation philosophique sur le rôle traditionnel de l'Université et l'articulation entre l'enseignement et la recherche, et des craintes quant à la capacité de l'institution universitaire de créer des carrières

sur fond de spécialisation de l'activité universitaire dans ce qui est sans conteste un marché mondialisé. Ainsi se dessine une tension entre les besoins locaux et un secteur de plus en plus mondialisé. Le « pouvoir de marché » de la plupart des systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans le sens d'une modification des points de référence internationaux est limité. S'éloigner trop de ces points de référence, c'est risquer la réputation du système national et des carrières des universitaires.

Il faut néanmoins prendre en compte les tendances notées par Nowotny *et al.* et la Fondation Carnegie, et procéder aux changements de points de référence internationaux. En particulier, nombreux sont ceux dans nos établissements qui estiment que la recherche est surpondérée dans les systèmes de rétribution, et que les universités devraient mieux prendre en compte et rétribuer les contributions à l'entreprise universitaire globale. Il ne s'agit toutefois pas là d'un simple débat entre enseignement et recherche. Les nouvelles formes de savoir qui font leur apparition doivent être intégrées et prises en compte dans ces dispositifs. Ainsi, au lieu de répondre (ou de ne pas répondre) aux demandes extérieures de systèmes de rétribution et de gestion des performances simples et différenciés, demandes qui reflètent une vision réductrice de ce qui motive les universitaires et de ce qui magnifie les performances, les universités devraient plutôt réfléchir à la nature changeante de leur activité, aux contributions que leurs équipes font à cette activité, et aux marchés internationaux dans lesquels elles opèrent. Ce sont elles qui appréhendent bien les motivations – elles doivent élaborer sans douter les processus dont elles ont besoin pour améliorer ces motivations au bénéfice des étudiants et la communauté. La critique que fait Nixon du *Institute of Learning and Teaching* au Royaume-Uni met en lumière les réponses simplistes à des problèmes complexes qui peuvent émerger en matière d'action publique par l'application du sens commun de ce que serait la bonne gestion. Selon Nixon, cet établissement représente une tentative de satisfaire les exigences en matière de professionnalisation et de qualité de l'enseignement, mais le fait d'une manière qui « restreint et standardise, au lieu d'insister sur la qualité et la créativité du résultat » (2001, p. 74). Cet exemple reflète la tendance naturelle qui consiste à assurer une qualité de service en standardisant des processus, mais qui, au passage, altère le professionnalisme même que l'on recherche en restreignant le jugement professionnel (Mintzberg, 1988). Ironiquement, ceci mène à la « marchandisation » même que les universitaires souhaitent éviter. Ce qu'il faut, c'est analyser de manière réfléchie comment satisfaire au sein d'une profession les exigences légitimes d'un contrôle de la qualité. Les processus standardisés ont formé la première génération de réponses – que sera la deuxième ?

On peut même aller plus loin. Différents auteurs ont soulevé un point plus fondamental qui s'applique aussi bien au monde des entreprises qu'aux

milieux universitaires. Comme la source des revenus n'est plus le capital mais la propriété intellectuelle et les connaissances tacites, la propriété des « moyens de production » n'est plus seulement dans les mains des financiers de l'entreprise, mais aussi dans le cerveau de ses « travailleurs ». Cette prise de conscience suscite une ruée vers la protection des actifs incorporels et la codification des savoirs informels et tacites par le biais de systèmes de gestion de la connaissance. Pourtant, Handy (2001) suggère une approche plus fructueuse et peut-être plus éthique, consistant à revoir les programmes de rémunération pour les scinder en une base fixe et une partie variable liée aux royalties sur le chiffre d'affaires engendré par l'entreprise au titre de la propriété intellectuelle d'un individu. Ainsi, les programmes de rémunération des travailleurs du savoir pourraient ressembler à ceux des écrivains et autres créateurs. Ils pourraient aussi être prorogés au-delà de la période d'emploi de la personne par l'organisation, tant que le « contrat de licence » se poursuit. Drucker (1992), lui aussi, a constaté il y a 10 ans que la relation entre l'organisation et le travailleur du savoir était bien plus qu'auparavant de l'ordre de la dépendance mutuelle, et que de nouveaux modes de stimulation de cette réciprocité étaient nécessaires, dont notamment la capacité de rendre la connaissance productrice. Il faut pour cela reconceptualiser la nature du « contrat social » entre l'entreprise et le « travailleur », et la notion de membre d'une « communauté » a été proposée comme un moyen de concrétiser l'opinion selon laquelle l'une et l'autre doivent partager un objectif. Burton-Jones (1999) a suggéré que le partenariat dans les services professionnels pourrait représenter une structure de propriété reflétant mieux le nouvel équilibre entre les « actifs » générateurs de revenu de l'entreprise fondée sur le savoir. Chacune de ces propositions est activement étudiée ou envisagée par les organisations qui cherchent à se muer en organisations fondées sur le savoir. Confrontées aux exigences croissantes de conditions d'emploi nouvelles et à la résistance à l'évolution des régimes de la propriété intellectuelle – au moment où elles adoptent la formation à distance, les universités pourraient tirer profit de ces solutions.

## Conclusion

Nous avons cherché dans cet article à préciser le débat actuel sur le besoin de révision des systèmes de rétribution et de gestion des performances en vigueur dans les universités dans le contexte plus large des processus de gestion des hommes. Nous avons en particulier cherché à montrer que nonobstant l'existence d'une pression importante au sein de certains systèmes nationaux, comme celui de l'Australie, en vue de l'adoption de pratiques plus courantes dans le secteur privé et le secteur public pour améliorer l'efficacité des universités et mieux aligner les conditions d'emploi sur les « normes communautaires », ces pratiques subissent elles-mêmes des

évolutions car les organisations cherchent à se muer en organisations fondées sur le savoir. On détecte ainsi dans le secteur des entreprises l'élaboration de processus nouveaux qui ressemblent étrangement aux processus mêmes que l'on presse les universités d'abandonner. En outre, les recherches sur les sources de motivation des travailleurs du savoir et des nouvelles générations entrant dans la population active semblent en phase avec la compréhension classique que l'on a des motivations des universitaires.

Néanmoins, la nature changeante du secteur même de la connaissance implique que les systèmes et processus des milieux universitaires ne peuvent rester en l'état. Les travaux cognitifs et les rôles institutionnels, qui englobent les travaux et le rôle des universités, évoluent dans un environnement de plus en plus mondialisé. Cette tendance doit être prise en compte, sous peine de voir perdurer l'idée que les contributions concrètes par le biais de formes plus variées de savoirs ne sont pas correctement prises en compte, et d'entamer tant le moral que les motivations des populations concernées.

Nous pouvons tirer d'autres secteurs des enseignements sur la façon de mettre au point de nouveaux processus – mais pas des systèmes d'entreprise des années 1970 et 1980. Une voie originale consisterait à forger un nouvel ensemble de processus, en coopération entre ces organisations qui se veulent fondées sur le savoir et les universités. Ainsi, les enseignements de chaque secteur se mêleraient et donneraient simultanément le jour à une nouvelle perception des travaux universitaires par les autres secteurs.

L'auteur :  
 Professeur Ruth Dunkin  
 Vice-Chancellor  
 RMIT University  
 124, La Trobe Street  
 GPO Box 2476V  
 Melbourne, Victoria 3001, Australie  
 E-mail : vc@rmit.edu.au

## Références

- AMABILE, T., HADLEY, C. et S. KRAMER (2002), « Creativity Under the Gun », *Havard Business Review*, numéro spécial, août, p. 52-64.
- BOYER, E. (1990), *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, California/Princeton Fulfilment Services, New Jersey.
- BURTON-JONES, A. (1999), *Knowledge Capitalism: Business, Work and Learning in the New Economy*, Oxford University Press, Royaume-Uni.
- COALDRAKE, P. et L. STEDMAN (1999), *Academic Work in the Twenty-first Century – Changing Roles and Policies*, Occasional Paper Series 99-H, DETYA, Canberra.

- DRUCKER, P. (1992), « The New Society of Organisations », *Harvard Business Review*, vol. 70, n° 5, p. 95-106, sept.-oct.
- FLORIDA, R. (2002), *The Rise of the Creative Class and How its Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, États-Unis.
- GARTNER (2000), [www.gartner.com/public/static/hotc](http://www.gartner.com/public/static/hotc)
- HANDY, C. (2001), *The Elephant and the Flea*, Hutchinson, Random House, Londres.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B., SNYDERMAN, B. et BLOCH (1959), *The Motivation to Work* (2<sup>n</sup> ed.), Wiley, New York.
- MINTZBERG, H. (1988), « The Structuring of Organisations », in J. Quinn, H. Mintzberg, et James (dirs. pub.), *The Strategy Process*, p. 276-304.
- MORGAN, G. (1986), *Images of the Organisation*, Sage, Newbury Park, Californie.
- NIXON, J. (2001), *Professional Development in Higher Education*, Kogan Page, Londres.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. et M. GIBBONS (2001), *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity, Cambridge.
- RUSSELL, R. (2002), « Managing Generation X and Y », présentation préparée pour le Mandarin Hotel Group, RMIT Business.

## **Changer d'identité dans un contexte incertain : un rapport d'avancement**

*par*

Chris Duke

RMIT University, Australie

*Les planificateurs nationaux s'efforcent d'élaborer des politiques qui permettront aux systèmes d'enseignement supérieur de masse et d'éducation tertiaire universelle de satisfaire aux besoins d'une société du savoir en matière d'éducation tout au long de la vie. A la recherche de l'identité propre de leur université dans un contexte d'orientation conflictuel qui leur renvoie des messages contradictoires, les dirigeants des établissements sont en butte à l'incertitude et au stress. Face à l'élévation des niveaux de stress, à la multiplication des exigences contradictoires et à la raréfaction des ressources, il y a une tendance naturelle, mais qui traduit un manque de perspicacité, à raccourcir les rênes pour garantir la productivité et la responsabilité de l'établissement. La présente analyse d'un gros établissement universitaire australien polyvalent et délibérément innovant examine ces tensions. La nouvelle direction du Royal Melbourne Institute of Technology a commencé, en appliquant des principes de solidarité et de transparence, à diagnostiquer son environnement, à reformuler sa mission et à renforcer ses partenariats internes et externes en vue d'accomplir sa tâche. Un établissement producteur et utilisateur de savoir ne peut faire l'économie du maillage et de la participation s'il veut être efficace dans ses fonctions d'apprenant comme de participant. Toutefois, les contradictions et l'incertitude du contexte d'orientation, reflets d'ambiguïtés traversant toute la société, rendent cette tâche plus difficile encore.*

## Introduction

Cet article aborde en parallèle deux questions centrales à la gouvernance et à la gestion des universités, ainsi qu'à leur caractère et à leur identité traditionnels.

La première est celle de l'évolution du contexte et de l'environnement politique due à la mondialisation et à la nécessité pour l'éducation de se poursuivre tout au long de la vie dans une société du savoir. Cette évolution a accéléré le processus de transformation des universités en sous-éléments de systèmes d'enseignement supérieur de masse s'inscrivant eux-mêmes dans le cadre encore moins formalisé de systèmes d'enseignement tertiaire universel. La mutation est rendue encore plus difficile par les efforts déployés par le gouvernement pour contenir les pressions concurrentes s'exerçant sur un budget public limité, par exemple les soins de santé au sein d'une population vieillissante. Le libéralisme en vogue (illustré par l'Accord général sur le commerce des services) ajoute à la pression exercée sur les universités pour diversifier leurs sources de revenus et se couler un peu plus dans le moule de l'entreprise.

La seconde – gérer des établissements importants et complexes connaissant un tel processus d'évolution rapide – soulève pour les universités des questions nouvelles auxquelles elles ne peuvent pas se dérober. A mesure que la complexité s'accroît et que les universités doivent se plier à des exigences de plus en plus diverses, les rôles changent et les bases mêmes de la confiance sont menacées. Les volumes de travail augmentent. L'intensification accroît les niveaux de stress – un phénomène auquel il y a toujours peu de remèdes éprouvés. Il devient dès lors tentant d'adopter des techniques de gestion toujours plus radicales et d'exploiter des systèmes d'information encore plus puissants et perfectionnés dans l'espoir qu'un contrôle plus serré et une responsabilisation accrue, d'une manière ou d'une autre amélioreront la productivité et réduiront les risques.

Mais imposer des changements par décret entraîne souvent des mouvements de résistance. Cette résistance peut être ouverte et syndicale, ou elle peut être souterraine et instinctive, et donc d'autant plus difficile à combattre qu'elle est à peine consciente d'elle-même. Un conformisme apparent peut dissimuler un retour chronique et persistant aux vieilles habitudes. La planification partagée susceptible de déboucher sur la compréhension, la confiance et l'engagement exige de la patience en même

temps qu'une certaine fermeté dans l'encadrement qui se différencie d'un certain « managérialisme ». La tentation est là, toutefois, pour certains responsables d'établissement peu expérimentés en matière de gestion, de s'en remettre à des consultants externes. Les recettes élaborées pour d'autres types d'organisation n'employant pas de travailleurs intellectuels chargé d'exploiter du savoir et d'en produire peuvent aggraver encore la situation de l'université (comparer avec Duke, 2002).

### Trois propositions

La **diversification** est un moyen de dénouer le nœud de problèmes qui s'est formé au cours de la transition rapide vers des systèmes universel ou de masse. Le sujet est délicat et controversé. A moins d'être extrêmement bien pensée d'un bout à l'autre et d'être largement partagée et estimée, la diversification aggraverait les conflits et accentuerait les résistances à la planification. C'est pourquoi le sujet refait régulièrement surface sans jamais être creusé. Vu la rareté des débats ouverts au cours desquels les intérêts partisans sont mis de côté, il est difficile de dire quel type de diversité convient le mieux à différents établissements et quel type profitera le mieux d'une spécialisation des établissements.

Entre ces deux options se bousculent bien d'autres formes de fédération, affiliation, association et maillage possibles. Toutes ces pistes demandent à être plus systématiquement explorées. De nouvelles formes d'organisation, ainsi que de maillage et de participation semi-institutionnalisées, pourraient nous permettre d'aller au-delà de formulations sur la diversité qui ne mènent à rien. Un point important à cet égard reste celui des contacts entre université et autres instances d'éducation tertiaire. Ces contacts peuvent prendre la forme d'une intégration, d'une affiliation avec franchisage et autres liens, d'une progression par étapes ou simplement d'un partenariat informel. Le Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) est une parmi plusieurs autres universités australiennes à double vocation, où un enseignement professionnel post-secondaire (TAFE – *Technical and further education*) et un enseignement tertiaire supérieur sont dispensés au sein d'un même établissement.

A un autre niveau, la pression exercée sur les universitaires (travailleurs intellectuels) par la complexité de leur rôle et l'intensification de leur tâche ne trouvera de soupape que dans la mise en œuvre d'un processus de dialogue similaire. Autrement dit, nous avons besoin, au niveau du travailleur intellectuel individuel comme de l'établissement et du système national, de surmonter les inhibitions au sujet de la diversification et de la spécialisation. La « supercomplexité » (Barnett, 2000) exige une diversification efficace, notamment une différenciation des rôles et une modification du système de récompense, conçue et éprouvée à chaque niveau.



Le **changement de culture** est la clé du changement d'identité des établissements. Il est moins tangible et moins aisément mesurable que les autres types de changement, et beaucoup moins visible et spectaculaire qu'un changement de structure. La restructuration peut être indispensable pour permettre un meilleur maillage, stimuler les partenariats et favoriser la libération d'énergie créatrice au sein même de l'organisation, mais elle ne reste jamais qu'un moyen parmi d'autres, jamais suffisant et pas toujours nécessaire. L'analyse continue de l'expérience permettra de trouver de meilleures façons de faire les choses et, notamment, des manières plus intelligentes d'exploiter les nouveaux systèmes et les nouvelles technologies de l'information.

Il est aussi beaucoup moins ardu de formuler un énoncé de mission élégant et une stratégie de principe assortie de ses objectifs que de la mettre en œuvre. Au niveau des établissements comme du système, la plupart des politiques s'essoufflent et disparaissent en cours de mise en œuvre.

Un changement de culture radical est souvent essentiel. Un tel changement exige du temps et de la patience, ainsi qu'un but fixe et clairement défini. La communication y est ouverte, itérative, multidirectionnelle. La culture change à mesure que la confiance et la réussite grandissent. Le processus est cumulatif. Le changement de culture se fait peut-être à tout petits pas, mais où chaque pays représente une expérience et vient récompenser des efforts de collaboration, d'innovation, et la prise de risques calculés. Le processus est, certes, jalonné d'actes importants et symboliques qui en facilitent le déroulement, mais il se construit sur la synergie émergente de nombreux changements positifs, généralement modestes et sans relation apparente les uns avec les autres. Parce que les progrès réalisés sont lents à se manifester, tout comme les racines sont lentes à pousser, le changement de culture requiert un type de fermeté particulier dans le maintien du cap choisi. Sans cette forme de leadership, il est peu probable que le changement d'identité de l'établissement soit autre que temporaire.

La troisième proposition affirme que **l'interne et l'externe sont inextricablement liés** par les processus de maillage dont dépend la création de la nouvelle identité (Latham, 2001). On a l'habitude de distinguer les rôles de gestion des rôles de leadership et de séparer les tâches internes (gérer l'organisation) des tâches externes (analyser l'environnement, réagir à cet environnement et l'influencer). Dans la pratique, ces deux dimensions sont indissociables ; elles doivent être englobées dans une « gestion » au sens beaucoup plus large que celle exercée par les seuls leaders.

Dans un système vaste, complexe et hétérogène, les établissements doivent acquérir ce que Boyer (1990) a appelé le savoir de l'intégration au sein

du monde universitaire au-delà de ses divisions traditionnelles. Plus généralement, on parle de décloisonnement. En Grande-Bretagne, les néo-travailleurs du *New Labour* aspirent à la cohésion et à la coopération interministérielles.

La suppression du clivage des disciplines et le renforcement du travail d'équipe amenant différentes catégories de travailleurs (personnel administratif et technique, professionnels, universitaires) à collaborer est un des aspects de cette nouvelle gestion. Cette cohésion et cette coopération sont nécessaires à – et se nourrissent de – ce maillage avec l'extérieur dont l'université dépend afin de jouer un rôle utile et durable au sein de sociétés du savoir en réseau. De cette cohésion collaborative dépendent dynamisme et innovation.

Cela signifie mieux comprendre et mieux maîtriser une cinquième forme de savoir – pour ajouter à l'intégration et à l'application proposées par Boyer, et aux plus anciennes création et diffusion des connaissances (recherche et enseignement) : je parle de partenariat ou de participation (voir plus loin).

Cette troisième proposition est moins courante que les deux autres. Ensemble, ces trois propositions tracent le cadre dans lequel s'inscrivent les tâches nécessaires au changement et au déploiement de l'identité d'un établissement.

## Gestion, leadership, gouvernance

Même en anglais, l'évolution du sens de ces termes (*management, leadership, governance*) prête à confusion. Dans cet article, nous employons *gestion* dans un sens neutre qui englobe tous les niveaux d'encadrement, de l'autonomie individuelle jusqu'aux plus hauts niveaux de gestion représentés par le directeur général et son équipe dirigeante, en passant par les petites équipes intermédiaires. Le terme de « managérialisme » est employé ici dans un sens péjoratif pour désigner les formes de gestion inapte, ouvertement centralisée et dirigiste, qui sont généralement adoptées en réaction à une pression excessive.

Le terme de *leadership* est employé dans un sens plus restrictif pour désigner le fait de donner son cap à un établissement et de l'y maintenir. Cela comprend la définition et l'articulation de valeurs, d'une vision, d'une mission, ainsi que d'un sens de son identité, de sa raison d'être, de sa valeur propre et de l'orientation qui en découle. Le fait que nous parlions en même temps de planification participative et de *leadership* atteste que le *leadership* n'a pas besoin de s'incarner dans une figure héroïque emblématique. Il nécessite et sous-entend un certain charisme, mais qui n'a rien à voir avec l'exercice arbitraire d'un pouvoir généralement associé avec les formes de managérialisme. On peut parler de guidage en retrait (Dunkin, 2000), qui

consiste à susciter chez l'autre la volonté et l'obligation d'avancer dans une direction précise tout en l'y engageant. Telle est la forme de leadership expérimentée au RMIT. Elle sous-entend un modelage des comportements, de la cohérence entre discours et actes, et de la fermeté dans le maintien du cap choisi pour l'organisation.

Le terme de gouvernance revêt un sens particulier. Dans le contexte universitaire, il renvoie aux obligations d'un organe directeur élargi – conseil d'administration, de gestion – qui exerce une supervision et auquel la direction générale doit rendre compte de sa gestion concernant tous les aspects de la santé économique et des résultats de l'établissement. Il y a une tendance malheureuse ces derniers temps, tout du moins en Australie, à employer le terme de gouvernance comme synonyme de gestion, ce qui ôte au terme son sens spécifique et toute son utilité.

Le rôle de supervision du conseil d'administration et la représentation effective en son sein des divers intérêts de la société et de la communauté ont leur importance dans la construction d'une nouvelle identité, la mise en place et le soutien d'un partenariat et d'une participation active au plus haut niveau. Mais tout cela sort du cadre de cet article.

## Un contexte d'orientation problématique

L'intérêt, à un niveau supérieur, de ce rapport d'avancement du RMIT nécessite que l'on comprenne l'évolution du contexte dans lequel il se situe. Les questions centrales sont généralisables, mais cette généralisation aussi nécessite que l'on en comprenne le contexte particulier.

Les universités australiennes ont plus en commun avec les autres systèmes du monde anglophone (Commonwealth et Amérique du Nord) qu'avec les systèmes européens continentaux. La dimension fédérale, toutefois, est présente en Amérique du Nord et dans d'autres pays. Inversement, les pressions conjuguées de la mondialisation et de la libéralisation des services d'éducation semblent accélérer le processus d'alignement des systèmes australiens sur les systèmes européens continentaux et l'expérience des établissements de cette région.

L'enseignement supérieur et son financement sont, en Australie, une charge fédérale. L'Australie est entrée, en 2002, dans la septième année d'exercice d'un pouvoir fédéral conservateur enclin à réduire les dépenses publiques et à répartir le coût de l'enseignement supérieur selon des principes de rentabilité commerciale. En 2002, chaque État d'Australie, qui constitue l'environnement immédiat de chaque université sans pour autant être sa principale source de financement, était administré par un gouvernement travailliste – celui de Victoria étant un des plus socialement innovants. Ainsi, le RMIT rend des compte au niveau fédéral – par exemple au moyens des

analyses de « profil » (« profiles » *exercises*) et par l'intermédiaire de la nouvelle Agence australienne pour la qualité des universités (*Australian Universities Quality Agency – AUQA*). Les grandes orientations sont données par le ministère fédéral, devenu aujourd'hui le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Formation (DEST en anglais, anciennement DETYA et, il n'y a pas si longtemps encore, DEETYA). Le gouvernement de l'État de Victoria participe au fonctionnement des universités de cet État. Il en est à l'occasion une source de financement secondaire, notamment pour les projets de développement économique et social locaux ou au niveau de l'État. En octobre [2002], le RMIT accueillera, avec l'État de Victoria, un séminaire international de l'OCDE sur le thème des « Villes et régions apprenantes », dont le programme recouvre le rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la promotion du développement socio-économique des régions apprenantes.

Le contexte politique et d'orientation dans lequel s'inscrit l'évolution du rôle et de l'identité du RMIT est, on le voit, complexe. Deux éléments viennent ajouter encore au caractère immédiatement problématique de la nature de cet établissement. Le premier est le lancement d'une nouvelle enquête sur l'enseignement supérieur par le nouveau ministre fédéral de l'Éducation, Brendan Nelson, qui a succédé à David Kemp à la fin 2001, quatre ans après l'Étude West (West, 1998). Le second est la montée en puissance d'une thèse selon laquelle l'Australie aurait besoin d'universités « de classe mondiale » et n'aurait pas les moyens d'en entretenir plus de deux. Dans la pratique, « de classe mondiale » signifie concentration de la recherche et concentration et restriction encore plus fortes des fonds destinés à la recherche.

La mondialisation constitue, dans le fond, le troisième, et le plus vaste, contexte d'orientation dans le cadre duquel les universités australiennes cherchent à faire peau neuve. L'influence des autres systèmes en place se fait sentir à de nombreux points de vue. Elle se manifeste sous la forme de consortiums mondiaux et d'aspirations à une présence sur le marché international. Le RMIT est membre de l'Alliance mondiale pour l'université (*Global University Alliance – GUA*). Sa prestigieuse voisine, Melbourne University, a engendré un clone commercial d'elle-même, *Melbourne University Private* (MUP, dont le portrait a été dressé à l'occasion de la conférence générale IMHE de 2000), et orchestré la création de *Universitas 21* (U 21). La tendance à la mondialisation est encouragée par des organisations intergouvernementales comme l'OMC et l'OCDE (Henry *et al.*, 2001). Les cadres de référence, les indicateurs de performance, les données repères, les régimes de qualité et les tableaux de classement sont de plus en plus internationalisés. La notion de « classe mondiale » influe fortement sur la façon dont on pense en Australie la participation et la position relative des quelque 40 universités du pays. Les références extra-nationales tendent à dominer au niveau national.

Il est clair que, dans les cercles de l'enseignement supérieur européen, le Royaume-Uni est perçu comme un phare en matière de planification et de pilotage de l'enseignement supérieur. L'exercice d'évaluation de la recherche (*Research Assessment Exercise – RAE*) britannique, en particulier, a fait des émules en Australie. Le RAE a été mis en place dans les années 80 et perfectionné au fil des répétitions, jusqu'au dernier en date, réalisé en 2001. Il est très controversé au Royaume-Uni, à tel point que ses modalités de demain et son existence même à l'avenir sont aujourd'hui incertaines (THES, 2002). Ces exercices ont entraîné une plus forte concentration des fonds destinés à la recherche entre les membres d'une petite minorité d'universités au sein de ce qu'il est convenu d'appeler le groupe Russell, et tout particulièrement entre quelques établissements importants et prestigieux hébergeant des facultés de médecine et des sciences réputées, en tête desquels on trouve Oxford et Cambridge. Hors des frontières du Royaume-Uni, on parle même – et telle est la teneur du message rapporté de l'étranger en Australie par les planificateurs institutionnels – d'extrême concentration : le peloton de tête des pôles de recherche universitaires en Europe (une douzaine), au Japon (une trentaine) ou en Asie (une dizaine). Le fait qu'aucune université australienne ne se trouve classée parmi les cinquante premières universités du monde oriente la politique du pays et blesse peut-être sa fierté nationale.

Les conséquences d'une telle politique, et de politiques similaires menées au Royaume-Uni (qui reste le principal point de référence situé à l'étranger), donnent à réfléchir. La Grande-Bretagne mène également une politique énergique en faveur de la qualité de l'enseignement et de l'élargissement de la participation. Un taux cible de 50 % de participation des 18-30 ans à l'enseignement supérieur a été fixé comme objectif pour 2010. Le système de financement actuel, à caractère préférentiel et fondé sur les codes postaux, est en train d'être remplacé par d'autres systèmes ayant pour vocation de mieux encourager et récompenser l'élargissement de la participation.

Les conséquences budgétaires de ces priorités en matière d'orientation tranchent les unes par rapport aux autres et reflètent une forte hiérarchisation des établissements (d'Oxbridge aux « nouvelles » universités d'après 1992) et des activités (prééminence de la recherche sur l'enseignement). Le RAE récompense le succès et justifie l'accaparement des fonds publics destinés à la recherche par une poignée d'universités. Malgré ses critères coûteux de conformité, l'évaluation de la qualité de l'enseignement (TQA en anglais) n'a pas débouché sur une différenciation du financement de l'enseignement. En contradiction directe avec les dispositions prises en faveur de la recherche, les initiatives d'élargissement de la participation ont eu partiellement pour effet l'octroi de crédits supplémentaires aux universités annonçant de mauvais

résultats en matière d'élargissement de la participation dans le but de susciter leur amélioration.

Il en résulte une situation confuse et pétrie de contradictions, qui exige du nouveau directeur du Conseil de financement de l'enseignement supérieur (*Higher Education Funding Council*) d'Angleterre, Howard Newby, qu'il fixe et maintienne un cap clairement défini. Ce qui signifie prendre le taureau de la diversité par les cornes et créer un régime de financement qui récompense différents rôles et points forts sur la base d'indicateurs diversifiés, de manière à ce que le système dans son ensemble atteigne tous les objectifs visés. La tendance actuelle à renforcer une hiérarchie unidimensionnelle dominante provoque une grave crise d'identité parmi les établissements qui ne font pas partie de l'élite et qui sont aussi les plus nombreux. En effet, on exige d'eux qu'ils s'engagent dans une course à la recherche qu'ils sont sûrs de perdre.

Voilà qui englobe et engloutit effectivement la totalité de l'identité des « nouvelles universités », y compris toute forme d'excellence en matière d'enseignement et toute contribution à l'équité sociale par le biais d'une participation élargie, ainsi que le développement des communautés sur la base de l'entraide et du partenariat.

Dans le pire des cas, une université mal cotée et de petite envergure (et plus encore un établissement post-secondaire d'enseignement professionnel ou technique, ou un *Community College*\*) non seulement se trouve dans l'incapacité de se faire reconnaître et de voir ses points forts encouragés par le biais du RAE, mais elle est aussi rendue incapable de jouer son rôle essentiel en matière d'élargissement de la participation ainsi que de participer elle-même au type de création de recherche, de savoir ou de connaissance dont se nourrit une société moderne supercomplexe. On dit que les étudiants défavorisés mais bons doivent pouvoir accéder aux « bonnes universités ». Parallèlement, un autre discours accuse certaines universités de dispenser un « savoir simplifié à l'extrême » – une conception qui traduit bien tout le malaise dysfonctionnel de ce mode de penser, non seulement des universités mais aussi d'autres établissements d'enseignement tertiaire.

Ce détour par l'arène politique britannique montre à quel point notre première proposition (la *diversité*) est vitale pour l'évolution de systèmes de masse efficaces composés d'établissements dynamiques et confiants chargés de missions variées. L'Australie a supprimé la dichotomie fondamentale de son système en faveur d'un système d'enseignement supérieur unitaire un peu avant le Royaume-Uni : à la fin des années 80. Dans l'État de Victoria, plusieurs des « nouvelles universités » nées de cette suppression, certaines

\* Établissement d'enseignement post-secondaire à caractère technique ou professionnel maintenu par une collectivité locale (NdT).

riches de plus d'un siècle d'expérience éducative, sont des établissements à double vocation. C'est-à-dire qu'elles ont incorporé l'enseignement technique et professionnel post-secondaire dans un contexte universitaire élargi. De ces établissements, le RMIT est le plus important. Le potentiel de participation de tels établissements à une société du savoir plus démocratique sera mis en péril si la réponse de l'Australie à la mondialisation, sous forme de création de deux universités de classe mondiale, instaure dans le pays le même type de hiérarchisation auquel le Royaume-Uni doit désormais faire face et qui présente déjà pour presque tous les systèmes, ou ne va tarder à le faire, un dilemme politique. Le plus grand et le plus riche des « systèmes », quoique fédéral, – celui des États-Unis –, est peut-être l'exception qui fournit le modèle le plus prometteur.

## La situation du RMIT

Le Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) est une université à double vocation. Il combine enseignement technique et professionnel post-secondaire et enseignement supérieur au sein d'une structure verticale intégrée sur six facultés. Avec 55 000 étudiants, c'est l'une des plus grandes universités du pays. Conçue à l'origine comme un institut technique à l'intention des personnes n'ayant pas accès à l'université de Melbourne, il est ainsi paré d'une certaine vénérabilité et occupe une place à part dans le cœur des citoyens de Melbourne. On en parle comme d'un symbole de Melbourne. Ces dix dernières années l'ont vu se propulser en tête des établissements dispensant un enseignement international territorial (dispensé sur place) et extraterritorial (dispensé dans le pays de l'intéressé) et se transformer en une locomotive en matière de recherche appliquée ainsi que d'enseignement professionnel. Son revenu de recherche non subventionné a augmenté, et il implante actuellement une réplique de lui-même à Hô Chi Minh-ville, au Viêt-nam, au centre d'un réseau national de centres d'information sur l'apprentissage (*Learning Resource Centres*).

Afin de faire ressortir le côté universitaire de son identité, le RMIT a jouté le nom d'université à sa raison sociale. Il est le membre victorien (c'est-à-dire de l'État de Victoria) du club formé par cinq universités technologiques australiennes, connu sous le nom de *Australian Technology Network* (ATN), qui, face à une nouvelle poussée de sélectivité dans la recherche, ont envisagé de se fédérer pour former une seule Australian University of Technology (AUT). A un niveau plus local, le RMIT a noué des liens de partenariat extrêmement forts avec des groupes d'intérêts d'une extrémité à l'autre du spectre de la communauté : du quidam aux groupes scolaires en passant par les notables, et des anciens quartiers ouvriers déshérités aux plus lointaines communautés rurales connaissant d'importantes transformations économiques et sociales aux confins de l'État (Hamilton, à l'ouest, et East Gippsland, à l'est), en passant

par les quartiers périphériques défavorisés et la grande banlieue plus cossue. Le partenariat et l'engagement communautaire sont devenus des traits caractéristiques et distinctifs de la mission et du comportement du RMIT.

Ruth Dunkin en est devenue la seconde présidente en octobre 2000. Elle a prononcé son discours inaugural (« De l'université entrepreneuriale à l'université innovante », Dunkin, 2000) un mois après sa participation à la conférence générale de l'IMHE de 2000 sur l'université entrepreneuriale. Une des conclusions apportées aux débats de cette conférence, qui emboîtait ainsi le pas au Consortium européen des universités innovantes (*European Consortium of Innovative Universities – ECIU*, 2000), était qu'il valait mieux favoriser la dimension innovante que la dimension entrepreneuriale des établissements. C'est sur cette base que Ruth Dunkin construisait lorsqu'elle a esquissé, dans son discours inaugural, ses nouvelles orientations pour le RMIT. C'est aussi la raison pour laquelle cet article est, comme son titre l'indique, un rapport d'avancement sur la construction (et les efforts déployés à cet effet) de cette identité.

## Une crise identitaire ?

Le discours inaugural exposait deux idées qui définissent les caractéristiques internes et externes de la construction identitaire, soit : que les universités sont à la fois le produit et les coproducteurs de leur époque, et que les leaders doivent diriger tout en se tenant en retrait. Onze propositions s'ensuivaient :

1. que le RMIT est une organisation du savoir dans le secteur des services du savoir ;
2. que la nature de ce secteur se transforme et qu'il faut s'adapter pour y survivre ;
3. que cette transformation est due à une évolution plus profonde touchant à la nature même de la société et ayant à voir, en particulier, avec les processus interactifs complexes de l'innovation ;
4. que si les universités n'embrassent pas un nouveau rôle, elles perdront progressivement toute utilité ;
5. et que le RMIT a des avantages de ce point de vue : largeur et profondeur du champ d'expérience, indépendance et capacité d'aide à l'organisation du savoir ;
6. que les universités doivent pouvoir exploiter leurs aptitudes autrement, développer de nouvelles aptitudes, et tirer des leçons de l'expérience des autres instances d'éducation, en franchissant les frontières et en sortant d'un cadre purement libéral pour atteindre à une participation et une



- interconnexion organisées autour de valeurs autant sociales qu'économiques du développement ;
7. que le RMIT a besoin de grandir et de mûrir, en s'appliquant à pratiquer les quatre savoirs de Boyer (Boyer, 1990) et en mettant l'accent sur l'intégration et la collaboration ;
  8. que tout cela constitue pour le RMIT un défi important à relever, qui nécessite de revenir sur de nombreuses préconceptions ; notamment : « les nouveaux rapports entre l'université et les communautés extérieures doivent pouvoir s'appuyer sur une expérience de l'action collective plus solide que celle de l'individualisme traditionnellement nourri et récompensé dans et par le monde universitaire » ;
  9. que d'autres préconceptions de même que les nôtres doivent aussi changer ; en particulier les modèles de gestion et les notions de responsabilité inadaptés, les structures et les procédures obsolètes ne devraient plus être considérés comme allant de soi ni imposés ;
  10. qu'il est nécessaire d'entamer un débat énergique sur les préconceptions inadaptées imposées de force plutôt que de battre en retraite devant « d'apparentes pressions malvenues » ; à cet égard, l'adoption des quatre piliers de l'éducation (savoir, faire, vivre ensemble, être) énoncés dans le rapport de Jacques Delors pour l'UNESCO (Delors, 1996) par le Premier ministre de l'État de Victoria est saluée ici avec gratitude ;
  11. que ce nouveau rôle des universités, et les nouvelles dispositions institutionnelles qu'il appelle, commencent à être acceptés ; pour le RMIT, cela signifie devenir une communauté, et devenir membre d'autres communautés exerçant une pratique et inscrites dans la localité : « Nous serons unis par les mêmes valeurs et une même volonté farouche de changer quelque chose, d'aider à construire et à servir. »

C'est là un projet identitaire clair et bien défini pour le RMIT. Mais si le sentiment existait en 2000 qu'une telle identité commençait à être acceptée, pourquoi parler deux ans plus tard de crise identitaire ?

Cette question appelle deux réponses, l'une essentiellement interne, l'autre essentiellement externe. Les deux sont inextricablement liées (voir la troisième proposition plus haut).

La réponse interne est moins problématique. La deuxième proposition est que le principal changement est le changement de culture. Ce changement, toutefois, est incroyablement lent et, au départ, à peine perceptible. Il est facilement voilé par des événements autrement spectaculaires, comme l'échec du système de gestion de l'établissement (voir plus loin). Deux ans est un laps de temps un peu court pour produire des résultats. La réponse externe est plus problématique, car les tentatives effectuées au niveau national pour

encourager cette diversification de la mission des universités (cf. la première proposition) ont jusqu'à présent échoué, même si de façon moins spectaculaire qu'au Royaume-Uni.

Les tendances à court terme depuis le discours inaugural de Ruth Dunkin ne semblent pas favorables à la construction d'une identité forte ancrée dans les savoirs de Boyer et se nourrissant d'une « recherche qui change les choses » menée dans le cadre de solides partenariats régionaux. Non seulement les leçons de Boyer n'inspirent pas les politiques, mais elles en paraissent complètement absentes ; de même pour ces études sur la recherche et l'innovation qui montrent toute l'importance d'une « production de savoir de mode deux » (Gibbons et al., 1994 ; Gibbons, 1998). Tout se passe comme si le gouvernement adoptait les propositions par son discours, mais en empêchait la mise en œuvre par ses actes.

Pour le RMIT, la difficulté consiste à poursuivre sur la voie du changement de culture et à se construire une nouvelle identité malgré un régime de financement apparemment défavorable qui récompense d'autres types de comportement. Cette tendance à l'œuvre à un niveau supérieur du contexte d'orientation s'accompagne d'une tendance réactionnaire naturelle des universitaires à retomber dans des rôles et des comportements connus. Ce retour en arrière trouve sa justification dans le contexte de ces propositions pas assez mûrement réfléchies par le gouvernement. La question qui se pose est : est-il possible de nouer des liens de partenariat extérieurs suffisamment forts pour contrebalancer cette tendance et récompenser les nouveaux rôles et comportements adoptés au sein de l'université ?

## Exemples de travaux en cours

Du travail individuel en équipe et de sa reconnaissance, au travail collectif en équipe et à sa reconnaissance. Les anciens vastes locaux (bureau plus salle de réception) du président du RMIT situés dans le Bâtiment 1 en pierres d'origine abritent aujourd'hui deux équipes de travailleurs du partenariat communautaire. Ils travaillent en équipe au niveau individuel, au niveau de l'équipe et au niveau du groupement supérieur formé par leurs deux équipes, avec les autres équipes et groupes spécialisés en place dans les autres facultés et au-delà. Quoique accidentel, le symbolisme est fort : la maison du Dr Jivago à Moscou à la fin de l'année 1917.

Le nouveau bureau du président se trouve de l'autre côté de la route, au septième étage d'un nouvel immeuble de bureaux. La salle de réception, collective, est à l'usage de tous les services de l'étage. Le bureau du président est une pièce semblable à une dizaine d'autres sur un étage en plan ouvert où les hauts responsables et leur équipe travaillent dans un environnement caractérisé par l'interaction et la fluidité de la communication. Dans un coin,

se trouve un espace dégagé, meublé de plusieurs fauteuils relax. C'est là que l'équipe dirigeante du président se réunit chaque semaine : au su et au vu de tous. Des messages quittent régulièrement le bureau du président pour expliquer sur l'intranet de l'université la politique en vigueur ; en cas de dysfonctionnement, s'y ajoutent même des excuses personnalisées. Ils sont signés d'un simple prénom sans fioritures.

Les modèles et les symboles ont leurs limites, mais ils restent de puissants moyens de guider le changement de culture. La méthode de gestion appliquée en 2001 sort un peu moins du cadre habituel. Un Groupe de planification stratégique un peu plus large que la seule équipe dirigeante du président a travaillé à l'élaboration d'une stratégie de mise en œuvre pour et avec l'université. Ces travaux ont pris la forme, vers la fin de l'année d'un diaporama numérique et d'une projection de transparents visant à faire entrer la vision et les propositions du discours inaugural dans leur phase d'exploitation. Ce n'est qu'au milieu de l'année 2002 qu'est né de ce matériel pédagogique un « plan stratégique ».

Bien que n'abordant pas directement la question de l'organisation, les transparents ont été perçus par certains comme sous-entendant une modification de l'organisation actuelle en facultés. Ce qui a conduit, sur proposition, à la présentation durant l'été 2001-2002 de plusieurs autres propositions de modification de la gestion. En 2002, les choses en étaient au point où si l'organisation par facultés en place était capable de produire les changements convenus nécessaires, et de faire preuve d'innovation, notamment en matière de renouvellement des programmes, d'amélioration de la qualité de l'enseignement, de partenariat et d'intégration efficaces transdisciplinaires, d'un niveau et d'une activité à l'autre, alors une telle organisation serait maintenue. Si la structure en place se révélait incapable de répondre à ces exigences, alors elle devrait changer. Le changement culturel et les nouveaux processus adaptés aux nouveaux objectifs priment ; le changement de structure suit si et seulement si il est prouvé qu'un tel changement est indispensable.

Les progrès ont marqué le pas en 2002, dû à plusieurs événements en partie imprévus qui ont contraint le RMIT à se concentrer sur des questions prioritaires plus pressantes. Le gros projet d'implantation au Viêt-nam en est une. Un problème de budget, marqué par des frais fixes (principalement le personnel) trop élevés et une information financière (principalement sur les coûts) insuffisante, en est une autre, bien connue de nombreuses universités. De graves difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du nouveau système informatique de gestion de l'établissement ont placé le RMIT en situation de crise, éloignant la perspective d'une amélioration rapide de l'efficacité de la gestion grâce à ce système (SIG) et créant dans la gestion des affaires courantes une confusion qui s'est répercutée niveau des consignes et du

moral. Cette urgence relègue partiellement et provisoirement le projet d'innovation à long terme au second plan. Les divers cycles de transparence du profil (*profile accountability*) et de contrôle de la qualité sont porteurs de contraintes externes immédiates qui réduisent les ressources disponibles pour la réalisation des travaux de développement à long terme comme le renouvellement en profondeur des programmes et l'élaboration de stratégies pour élargir la participation et mieux tracer les voies à suivre. Reste la détermination à traduire le projet de partenariat dans les faits en créant et en exploitant plus de liens et de connecteurs internes et externes.

La recherche, pour les raisons exposées plus haut, est au cœur du problème posé par la conciliation des pressions externes et de la transformation identitaire interne. La concentration de la recherche est passée en 2002 au premier rang des priorités, car les universités ne faisant pas partie du groupe des huit universités historiques risquent de perdre leur identité en la matière. Cette menace porte en elle les germes d'une rupture entre la nouvelle mission énoncée dans le discours inaugural de 2000 et les répercussions concrètes de la politique de concentration et de sélection en matière de recherche menée par le gouvernement. Rappelant en cela la situation difficile dans laquelle se trouvent les nouvelles universités au Royaume-Uni, le RMIT paraît condamné à jouer une partie perdue d'avance. Cela s'inscrit en faux contre l'image d'université innovante qu'il a choisi d'adopter (et pour laquelle il a été salué) et la compromet.

Le RMIT s'est publiquement engagé à « changer les choses » et à conduire des recherches qui changent quelque chose. Il a constitué un Groupe de recherche solidaire (*Research Partnership Group*) et un Groupe régional et communautaire solidaire (*Community and Regional Partnerships Group*) qui travaillent tous deux, avec le Vice-président en charge de la recherche et du développement pour toutes les facultés, à la négociation et à la conclusion de partenariats pour la production et l'utilisation de savoir en commun : production de savoir de mode deux. Ces partenariats revêtent, notamment dans les régions plus éloignées (East Gippsland et Hamilton), mais aussi dans des zones plus proches, comme l'agglomération de North Melbourne, de multiples aspects : bâtiments (classiques et préfabriqués), R-D, diplômes préparés à distance ou par voie électronique, diplômes partiels et programmes courts, consultance et initiatives diverses de développement en faveur de la société, de l'économie, de l'entreprise ou des communautés, à caractère bilatéral, multipartenaire ou régional.

Une partie des efforts de la présidence actuelle visent à affiner les méthodes de diagnostic, à tirer les leçons de cette expérience, et à développer du même coup une intelligence plus directe et mieux partagée des processus à l'œuvre. On peut appeler cela un *cinquième savoir*, celui du *partenariat* ou de la *participation*. Bien que fortement associé aux savoirs d'*intégration* et

d'*application*, il s'agit d'un autre mode de savoir, qui exige d'autres compétences, d'autres caractères et d'autres comportements. Ce savoir est au cœur des visées de l'université innovante telle que décrite dans le discours inaugural.

C'est aussi un moyen de devenir un établissement de « mode deux », qui donne corps aux nouvelles formes d'apprentissage exposées par Gibbons et d'autres depuis 1994. Étant donné l'esprit de compétition et l'individualisme qui animent traditionnellement les universitaires, dont la réputation et la promotion dépendent des publications qu'ils font dans des revues spécialisées, le concept reste difficile à implanter. Dans cette lutte pour une âme et une identité intellectuelle, la culture, la passion, mais aussi les systèmes de récompense comptent, y compris les perspectives de nomination ou de promotion dans d'autres établissements restés fidèles au vieux paradigme. La crise mentionnée plus haut renvoie aussi à cette situation difficile que connaît actuellement l'établissement. Même une très grosse université peut éprouver des difficultés à adopter un nouveau paradigme quand le système d'éducation de masse et ses décideurs maintiennent le cap ailleurs.

## **Bilan provisoire**

Cet article parle d'un établissement qui, fondé il y a 115 ans, a grandi et s'est adapté pour rester un grand établissement de service. Dans un autre sens, il s'enracine dans la dernière conférence générale de l'IMHE, qui avait pour thème l'université entrepreneuriale. Cette conférence a entendu parler des progrès réalisés dans les cinq universités européennes choisies par Burton Clark. Elle s'est prononcée en faveur de l'innovation. Les cinq propositions fondamentales de Clark pour créer et gérer une telle université cependant paraissaient solides – allant d'un axe de pilotage renforcé à une culture d'entreprise intégrée à l'échelle de l'université (Clark, 1998, 2000).

La conférence générale de 2000 était plus intéressée par la première des cinq propositions – l'axe de pilotage –, peut-être à cause des racines de la plupart des universités européennes, mais aussi parce que les dirigeants apprécient l'autorité que confèrent les responsabilités. Cet article développe l'idée que la partie la plus difficile à réaliser – et la plus importante – du programme n'est pas de renforcer l'axe de pilotage, mais de stimuler le cœur de l'université par l'intégration d'une culture de l'innovation, surtout quand rien au niveau du système ne vient encourager ni récompenser efficacement la diversité. De ce point de vue, les plus grands avantages du RMIT (son ampleur, son ancrage communautaire, sa double vocation, son utilité pour les collectivités dans lesquelles il s'inscrit) passeraient plutôt pour des inconvénients.

Le RMIT persévère résolument dans la voie tracée en octobre 2000. Certes, des événements imprévus en ont ralenti la progression, le plus grave étant le problème rencontré avec le système de gestion de l'établissement – une bielle coulée plutôt qu'une simple crevaillon, en l'occurrence. Certains passagers continuent d'avoir des doutes quant à la direction prise par l'établissement. Quelques-uns parmi les plus perturbateurs feraient mieux de descendre et de prendre une autre destination.

Il est normal de trébucher et de retomber dans les vieilles ornières en parcourant le chemin qui sépare l'adhésion à une proposition si nouvelle de son application sans réserve dans – pour changer la métaphore – chaque pré carré universitaire. Et l'avenir nous dira si cette application doit entraîner la disparition des cloisons entre disciplines ou plus simplement l'ouverture de plus nombreux passages entre ces espaces privatifs. L'apprentissage de nouvelles formes de participation plus réciproques et la substitution de nouvelles récompenses et de nouvelles sources d'énergie et de revenu à celles que connaissent les vieilles tribus universitaires – pour reprendre une métaphore goûtée par Becher (Becher, 1989) – demandent du temps.

A mi-parcours de l'année 2002, la volonté du RMIT de devenir une université innovante, claire depuis octobre 2000, reste inentamée, mais sa progression a été ralentie par quelques déboires imprévisibles, ainsi que par le surgissement de résistances plus prévisibles à mesure que les changements gagnent en profondeur, que la planification progresse vers la mise en œuvre des changements radicaux annoncés dans la leçon inaugurale. Le sentiment d'urgence demeure aussi fort qu'avant. Les réserves de patience pourraient se révéler moins nombreuses que prévu si dirigeants et directeurs intermédiaires ne traduisent pas en actes l'expression formelle de leur adhésion aux principes énoncés. Le travail de communication interne, de dialogue et de persuasion est sans fin. Reste à répondre à d'importantes questions – même si purement tactiques : combien de temps faudra-t-il aux personnes concernées pour se ranger à cette idée ? combien de fois faudra-t-il intervenir avec fermeté pour vaincre les résistances et pour faire preuve d'une résolution implacable ? Cela n'est pas simple.

Mais il est plus difficile encore de dialoguer avec un gouvernement qui parle de développement régional mais agit en sens contraire en traitant le financement de la recherche et les questions de réputation de manière extrêmement restrictive et presque exclusivement en termes de programmes lourds. La gravité de la question n'est pas atténuée par le fait que les domaines de recherche privilégiés sont choisis en fonction de leur potentiel d'exploitation à des fins commerciales. Telle est la politique actuelle en Australie, clairement exprimée par le ministre chargé de la science. D'autres sources de revenus de la recherche, notamment pour les travaux de mode deux réalisés en partenariat – longtemps un point fort du RMIT –, continuent

d'augmenter. Mais si le gouvernement exige une concentration exclusive de la recherche autour de ce qu'il perçoit comme les priorités du moment, l'énergie est détournée vers d'autres objectifs et le moral est atteint. Une telle politique peut même être fatale à d'autres domaines de recherche prometteurs. Quand le moral s'effondre et que les meilleurs éléments vont voir ailleurs, la construction et l'expression d'une identité pertinente et valorisée n'en devient que plus difficile encore.

La politique actuelle sous-entend la création de quelques centres de recherche de pointe, puissamment dotés et équipés (dans ou hors du cadre universitaire), et qui ouvrent la voie dans leur domaine au niveau international (comme par exemple dans le domaine des métaux légers ou de certains aspects du génie génétique), mais privés, en amont, de l'appui d'un vaste et profond réservoir de main-d'œuvre hautement qualifiée et, en aval, de celui d'une société civile suffisamment éduquée pour pouvoir recevoir, développer et utiliser ce qui en sortira.

A terme, c'est une société désarticulée, intellectuellement et socialement polarisée, qui se crée, reposant sur les fragiles fondations d'une économie peu qualifiée plutôt que sur celles, plus sûres et plus solides, d'une société du savoir. Dans un tel scénario, la majorité des 38 universités australiennes n'ont aucun rôle à jouer en tant que telles, surtout pas les établissements d'enseignement général, dont la vocation est le développement régional et communautaire, et qui cherchent à élargir la participation dans une nouvelle société/économie de la technologie et de l'information. Tant que le gouvernement n'aura pas lui-même adopté cette vision plus large et plus moderne des modes de production et de gestion du savoir, le contexte d'orientation environnant rendra la tâche de développement et d'innovation des établissements grâce aux partenariats et à la participation vraiment difficile. Mais le choix de se construire et de mettre en pratique à long terme une identité choisie, et de ne pas se laisser tenter ou convaincre de changer de cap, reste celui des dirigeants des universités.

## Cinq questions

- Jusqu'à quel point pouvez-vous compter sur votre établissement (administrateurs, enseignants, étudiants, communauté) pour se rallier à une vision de développement à long terme malgré les tracasseries d'un gouvernement qui ne la partage pas ou qui manque d'imagination ?
- Un arrangement de convenance en place vaut-il mieux que les bouleversements amenés par un important remaniement structurel ?
- L'escamotage d'un opposant farouche et très en vue au changement est-il une manœuvre d'émulation judicieuse ?

- Jusqu'à quel point les leaders peuvent-ils espérer gagner les cœurs en berçant et nourrissant le changement culturel, plutôt qu'en stimulant les nerfs de la guerre à l'aide de systèmes de récompenses directes ?
- Quels bâtons vous faut-il agiter avec vos carottes ?

## Note de conclusion

Une note d'ironie et une suggestion.

L'ironie du projet d'avoir deux universités australiennes de classe mondiale n'est pas seulement qu'il repose sur une mauvaise estimation des besoins du pays à moyen et à long termes, mais qu'il porte également en lui les germes d'un conflit d'intérêts à court terme.

L'Australie dispose déjà d'un établissement de recherche unique en son genre, l'*Australian National University* (ANU), créé après la seconde guerre mondiale dans l'optique d'en faire un établissement de recherche de classe mondiale et de ramener les meilleurs savants de l'étranger – et aussi, de manière plus problématique, dans celle de servir de locomotive à la société australienne. Passer d'un à deux établissements de ce genre ne sera pas une mince affaire.

L'ANU est l'une des huit universités d'élite du pays, qui disposent de leur propre représentation dans la capitale fédérale. Une seule et unique université de classe mondiale (l'ANU), fer de lance éventuel d'un « réseau complexe de centres de recherche universitaires australiens formant un système », est concevable. Mais au-delà d'une, des problèmes insurmontables surgiront qui pourraient bien sonner le glas de la cohabitation harmonieuse des huit universités historiques. Consacrer deux établissements de classe mondiale ne ferait que fragiliser cette cohésion en reléguant les six autres non retenus dans la masse des établissements ordinaires. Personne ne peut faire rimer deux avec huit. Sans compter que deux autres candidats frappent déjà à la porte du club des huit. Un système qui comprendrait trente, voire trente-six, établissements uniquement voués à l'enseignement dévalorise et méprise les principes de l'enseignement-recherche. Il ne tient pas compte non plus du paradigme de la production de savoir de mode deux et constitue en cela une menace pour l'identité et le moral de chaque établissement dans l'ensemble du système.

Plutôt que de se laisser entraîner dans un débat – actuellement à la mode, mais fondamentalement dangereux – sur les universités de classe mondiale, un gouvernement clairvoyant et doté du courage nécessaire pour imposer ses vues ambitionnerait la création d'un système universitaire de classe mondiale qui alimenterait une société du savoir hautement qualifiée. Dans un tel « système servopiloté », comme le voit la Nouvelle-Zélande, toutes les universités combindraient, à des dosages divers, les quatre, voire les cinq,



savoirs fondamentaux, et seraient récompensées dans les mêmes proportions.

L'auteur :

Professeur Chris Duke  
 Director, Community and Regional Partnerships  
 RMIT University (Bundoora West Campus)  
 PO Box 71  
 Bundoora VIC 3083, Australie  
 E-mail : chris.duke@rmit.edu.au

## Références

- BARNETT, R. (2000), *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Open University Press, Buckingham.
- BECHER, T. (1989), *Academic Tribes and Territories*. Open University Press, Milton Keynes.
- BOYER, E. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton NJ, Carnegie.
- CLARK, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities : Organisational Pathways of Transformation*, Pergamon, Oxford.
- CLARK, B. (2000), L'université entrepreneuriale: nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 13, n° 2, pp. 9-26, OCDE, Paris.
- DELORS, J. (président de la commission), « L'éducation : un trésor est caché dedans », UNESCO, Paris.
- DUKE, C. (2002), *Managing the Learning University*, Open University Press, Buckingham.
- DUNKIN, R. (2000), « From Entrepreneurial University to Innovative University » (discours inaugural), RMIT University, Melbourne.
- ECIU (European Consortium of Innovative Universities) (2000), *Univision*, ECIE, Twente.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMANN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (1994), *The New Production of Knowledge*, Sage, Londres.
- GIBBONS, M. (1998), *L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle*, Banque mondiale, Washington DC.
- HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. et TAYLOR, S. (2001), *The OECD, Globalisation and Education Policy*, Pergamon, Oxford.
- LATHAM, M. (2001), « The network university », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 23, n° 1, pp. 7-17.
- THES (*The Times Higher Education Supplement*) (2002), « MPs signal radical RAE overhaul », 26 avril, p. 1.
- NELSON, B. (2002), « Higher education at the crossroads: an overview paper », DEST, Canberra.
- WEST, R. (président du comité) (1998), *Learning for Life. Final Report (Review of Higher Education Financing and Policy)*, DEETYA, Canberra.

## **Motiver les individus : incitations, réactions du personnel et incidences sur les établissements**

*par*

Larry L. Leslie

University of Arizona, États-Unis

*Cet article étudie les liens qui peuvent exister entre l'évolution des structures de financement des établissements et les motivations du personnel universitaire. Les incitations spécifiques internes aux universités n'ont certes pas été examinées en détail dans *Academic Capitalism*, mais il semble bien que les modifications introduites par les pouvoirs publics dans le mode de financement des établissements d'enseignement supérieur, et décrites dans cet ouvrage, ont créé une dynamique organisationnelle qui a abouti à la création ou à l'accroissement d'incitations encore plus spécifiques au sein de ces établissements, et que ces incitations nouvelles ou renforcées ont eu des incidences directes sur le corps universitaire. Cette constatation a conduit l'auteur, avec des étudiants en doctorat, à rechercher s'il y avait effectivement des liens de cause à effet entre les changements intervenus dans la structure du financement des établissements d'enseignement supérieur et leurs activités. Ils ont effectué des analyses économétriques sur la manière dont les travaux liés aux contrats et subventions influaient sur la répartition du temps et la productivité des universitaires. L'auteur conclut que la baisse de la part des dotations publiques globales dans le financement a une incidence majeure sur les établissements d'enseignement supérieur, mais que l'ampleur et la nature de ces effets sont toutefois extrêmement variables, non seulement d'un établissement à l'autre, mais également au sein de chacun d'eux. Au sein d'un établissement les effets de l'évolution de la structure de financement dépendent de nombreux facteurs, notamment la manière dont l'établissement répercute sur ses unités internes et sur les membres de son personnel les pressions de l'environnement*

Dans l'ouvrage intitulé *Academic Capitalism*<sup>1</sup>, Sheila Slaughter et moi-même avons décrit les changements à l'œuvre dans la nature du travail universitaire dans quatre grands pays anglophones : l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Grande-Bretagne. Nous y défendons le point de vue selon lequel ces mutations étaient aussi importantes que celles engendrées par la révolution industrielle dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle. Nous avons attribué les changements actuels à la déstabilisation des établissements d'enseignement supérieur induite par la mondialisation de l'économie politique, avec laquelle les gouvernements ont reformé leurs conceptions fondamentales du rôle et des objectifs de ces établissements, et modifié en conséquence leurs modes de financement. Ayant compris que les établissements d'enseignement supérieur étaient essentiels à la croissance économique dans la société post-industrielle, les gouvernements ont cherché à augmenter leur efficacité et leur efficience à travers de nouveaux systèmes d'incitation financière, notamment en les poussant à acquérir un esprit d'entreprise par une réduction relative de la dotation globale qu'ils leur assuraient. A mesure que les revenus « garantis » provenant de l'État diminuaient, les établissements d'enseignement supérieur se voyaient fortement encouragés à augmenter la part de recettes provenant des contrats avec les entreprises, l'industrie et les organismes publics, ainsi que des subventions accordées par les unes et les autres, des droits de licence et d'exploitation, des ventes et des services d'enseignement, des dons, et (ou) des frais de scolarité et autres acquittés par les étudiants, désormais censés remplacer la collectivité au rang de premier bénéficiaire de l'enseignement supérieur<sup>2</sup>. Nous avons montré que ces changements dans la provenance des recettes se produisaient bel et bien, et que les incitations financières auxquelles répondent les établissements d'enseignement supérieur étaient en train d'évoluer.

Les incitations spécifiques internes aux universités n'ont certes pas été examinées en détail dans *Academic Capitalism*, mais il est presque certain que les modifications intervenues du fait des pouvoirs publics dans le mode de financement des établissements d'enseignement supérieur, et décrites dans cet ouvrage, ont créé une dynamique organisationnelle qui a abouti à la création ou à l'accroissement d'incitations encore plus spécifiques au sein de ces établissements, et ce sont ces incitations nouvelles ou renforcées qui ont eu des incidences directes sur le corps universitaire.

A partir de données concernant les États-Unis et surtout l'Australie, et de sources pour la plupart secondaires pour le Canada et le Royaume-Uni, nous avons décrit, dans l'ouvrage de 1997, certains des changements intervenus dans le travail universitaire, et nous avons émis des hypothèses quant aux évolutions futures. Nous avons également cherché à relier ces changements à leurs causes. Nous avons principalement tenté de déterminer si l'activité entrepreneuriale avait augmenté au cours des années 80 et 90, et dans l'affirmative, si cette augmentation pouvait être reliée à des changements dans la structure des recettes, et quels effets cette activité avait eu sur la vie universitaire. Implicitement, nous partions du principe que, si les facteurs d'incitation des établissements changeaient, cela aurait une incidence sur leur personnel, notamment les enseignants.

Nous avons constaté que de nombreux universitaires avaient effectivement acquis un meilleur esprit d'entreprise, et nous avons mis au jour les relations existant entre cette évolution et la modification de la structure des revenus des établissements d'enseignement supérieur. Nous en avons conclu que le « capitalisme universitaire » avait des effets très importants sur la vie quotidienne des principaux administrateurs, des chefs de département et du corps enseignant.

L'un de ces changements a été une valorisation accrue de la recherche universitaire, en particulier de celle qui était à l'origine de nouvelles recettes pour les établissements d'enseignement supérieur et pour certaines unités d'enseignement et de recherche. L'activité la plus valorisée était peut-être la mise sur le marché de produits et de services au moyen de contrats de licence et autres accords sur les droits d'exploitation. Même si les fonds provenant de ces sources étaient généralement peu importantes en comparaison d'autres catégories, la possibilité de « décrocher la timbale » était presque toujours très présente à l'esprit des responsables financiers des établissements, rehaussant ainsi le statut de ces activités et des personnes impliquées. Bien entendu, la recherche a toujours joui d'un prestige relativement élevé, comme en témoignent la plupart des systèmes universitaires de rémunération et de hiérarchisation, mais on a constaté que la stratification du personnel s'accroissait à mesure que les unités devenaient plus dépendantes des recettes générées par certains membres du personnel et collaborateurs scientifiques : les « entrepreneurs » parvenaient à un statut plus élevé au sein de leurs unités respectives, percevaient souvent une rémunération supérieure et se voyaient parfois attribuer moins d'heures d'enseignement. Le résultat fut qu'au sein du personnel, les entrepreneurs ont acquis un pouvoir et un prestige relativement importants sur le campus. Comme l'a fait remarquer le directeur d'une université australienne, « un tel [directeur de centre] est un enquiquineur fini, mais quand il s'agit d'obtenir des fonds, il se pose là. Il nous faut seulement apprendre à nous en accommoder ». Et comme me l'a

discrètement avoué le vice-président d'une autre université australienne, après s'être levé pour fermer la porte de son bureau, « si ces collaborateurs à plusieurs millions de dollars par an comprennent un jour à quel point ils nous sont précieux, nous aurons des problèmes ».

Nous avons observé des indices substantiels d'une division accrue du travail au sein du corps universitaire, sous l'effet du capitalisme universitaire, et nous avons émis l'avis selon lequel la tendance ne ferait que s'accroître. La problématique directeur du centre mentionné plus haut avait créé un centre de recherche largement indépendant, qui employait environ 40 personnes à plein-temps et à temps partiel, depuis les secrétaires et les comptables d'unité jusqu'aux responsables de la communication, aux chercheurs titulaires d'un doctorat et aux professeurs qui soit étaient employés à plein-temps par le centre, soit occupaient des postes universitaires liés au centre au sein des départements. Ce dernier était pratiquement indépendant, c'est-à-dire qu'il pouvait assurer lui-même, ce qu'il faisait d'ailleurs, la conduite de presque toutes ses activités. La plupart des fonctions exercées au niveau de l'établissement étaient reproduites à l'intérieur du centre. Le personnel était d'une loyauté aveugle envers son directeur, et avait tendance à considérer le centre davantage comme une entreprise que comme un organisme universitaire. Par contraste, l'« indispensable professeur » précité menait largement ses activités d'entreprise dans le cadre de son département universitaire, mais le nombre et l'éventail des spécialistes employés et de ceux qui occupaient un poste mixte ou faisant l'objet d'un financement séparé étaient seulement un peu moins grands. Néanmoins, l'orientation de son département était clairement universitaire, alors que le centre susmentionné se caractérisait par une culture commerciale. Dans le dernier chapitre de *Academic Capitalism*, nous prédisions un renforcement de la diversification du travail et la création de nouvelles unités internes avec l'accroissement de la place réservée à la production de recettes. Nous avons parlé d'isomorphisme institutionnel afin de souligner que les établissements d'enseignement supérieur créeraient de plus en plus d'unités et de services spéciaux pour assurer les relations fonctionnelles avec les bailleurs de fonds, mais aussi qu'une spécialisation accrue des universitaires était inévitable, l'intérêt qu'il y a à disposer de compétences individuelles différentes devenant évident dans le nouveau contexte.

Bien que les liens avec les évolutions dans les structures de financement des établissements d'enseignement supérieur n'aient pas toujours été bien clairs, nous avons identifié de nombreux autres changements dans le travail universitaire, puis émis des hypothèses et mené une réflexion à leur sujet. Par exemple, nous avons constaté que la concurrence entre les universitaires et entre les unités d'enseignement et de recherche augmentait, mais que la coopération suivait la même évolution, les individus et les unités unissant

leurs talents afin d'accroître leurs chances de recevoir des financements externes. La valeur de l'interdisciplinarité était, elle aussi, évidente. Nous avons aussi entendu de nombreuses plaintes de la part du personnel sur les exigences posées pour la demande de fonds, qui, auparavant, étaient reçus presque automatiquement des conseils d'université, et aussi de la part des administrateurs des universités désormais tenus de se faire concurrence pour obtenir des fonds publics qui, autrefois, étaient alloués sur différents critères, et étaient quasiment proportionnels aux effectifs. Les plaintes étaient moins virulentes, bien entendu, de la part des établissements qui étaient bien placés dans cette compétition.

Quant aux jeunes universitaires, ils avaient de nombreuses doléances concernant les exigences toujours croissantes en matière de promotion et de titularisation. Les critères appliqués étaient, selon eux, de plus en plus rigoureux, non seulement en ce qui concerne la quantité et la qualité des publications, mais aussi pour ce qui est de la capacité de produire des revenus sous forme de subventions ou à travers des contrats. Ce qui était déjà courant dans bien des domaines scientifiques et techniques commençait à présent à être exigé, disaient-ils, dans les professions liées aux sciences sociales, aux sciences humaines et aux services sociaux.

Dans certains établissements, nous avons beaucoup entendu parler de l'augmentation du stress parmi le personnel ; dans d'autres établissements, seul un petit nombre de plaintes similaires ont été recueillies. Il nous a paru clair par la suite que l'environnement de certains types d'établissements était bien plus susceptible d'être stressant, mais qu'il existait aussi de grandes différences à cet égard au sein d'un même établissement. Certains domaines faisaient une place beaucoup plus importante à l'activité d'entreprise et étaient bien plus stressants que d'autres, et les établissements faisaient une place très variable à l'obtention de financements extérieures. Philpott (1994), par exemple, a relevé des degrés très élevés de stress parmi le personnel d'une université technologique qui insistait sur la nécessité d'augmenter les recettes. Les « établissements d'enseignement » avaient tendance à être moins stressants, selon les enseignants interrogés.

A quelques détails près, nous avons prévu que la concurrence entre les établissements pour attirer les universitaires ayant des qualités d'entrepreneurs, grâce à une différenciation très importante des salaires, s'intensifierait surtout, mais pas exclusivement, dans les pays où cette différenciation était autorisée. Très clairement, cette évolution était déjà évidente aux États-Unis et nous nous attendions à ce qu'elle se produise sous diverses formes dans d'autres pays également. Elle s'est notamment manifestée à travers la tendance accrue des universitaires à passer d'un établissement à un autre dans un même pays, afin d'accéder à un grade plus élevé et d'obtenir par la même occasion un meilleur salaire. Si nous avons vu

juste dans la plupart de nos prédictions sur la concurrence visant les universitaires, nous n'avons pas prévu l'augmentation de la concurrence internationale qui s'est produite pour attirer des universitaires très efficaces.

Pour ces constatations, hypothèses et conjectures et diverses autres qui ont été exposées dans *Academic Capitalism* à propos des effets des changements dans la structure du financement des établissements sur le corps universitaire, nous nous sommes principalement appuyés sur des données relationnelles et sur les points de vue exprimés par les personnes directement concernées. Nous n'avons pas établi de lien de cause à effet entre les changements intervenus dans la provenance des fonds et les activités internes aux établissements, et nous n'avons pas non plus examiné de quelle manière ces changements se sont opérés au sein des établissements. Bien entendu, on peut s'attendre à ce que les changements dans la structure de financement aient des répercussions diverses, en fonction de la politique interne d'affectation des ressources des établissements ; or, cette politique est le facteur d'incitation qui nous intéresse ici au premier chef. Les effets de ce facteur ont fait l'objet d'une autre étude (Leslie, Oaxaca et Rhoades, 2001)<sup>3</sup>.

## **Évaluation de l'impact des facteurs d'incitation propres aux établissements**

Au moment où nous avons terminé *Academic Capitalism*, la question qui préoccupait probablement le plus les responsables de la politique de l'enseignement supérieur aux États-Unis était de savoir si les universitaires consacraient trop de temps et d'efforts à la recherche et à l'obtention de fonds au détriment des activités d'enseignement, notamment celles qui préparent au premier diplôme. Nous avons, dans la nouvelle étude, examiné cette question ainsi que bon nombre de questions connexes.

Nous avons décidé de commencer par rechercher s'il y avait effectivement des liens de cause à effet entre les changements intervenus dans la structure du financement des établissements d'enseignement supérieur et leurs activités. Nous avons jugé utile d'examiner ces liens à chacun des trois niveaux institutionnels : l'université en général, l'unité d'enseignement et de recherche (département ou entité apparentée) et l'universitaire. Trois de nos étudiants en doctorat ont effectué des études sur des thèmes voisins dans le cadre de leur thèse.

En utilisant des données nationales pour 175 établissements publics de quatre années d'études, Hasbrouck (1997) a construit des modèles causaux afin de tester les corrélations au niveau de l'établissement, et plus précisément de déterminer si les variations constatées dans les fonctions internes à l'université pouvaient être reliées de manière causale aux changements intervenus dans la structure du financement des

établissements. A cet effet, elle a construit des modèles reliant l'évolution du financement des établissements aux changements dans l'affectation des fonds aux différentes fonctions universitaires, par exemple l'enseignement, la recherche et les services d'intérêt public. Le principal prédicteur des dépenses d'enseignement – domaine de toute première importance pour les décideurs des politiques publiques – qu'elles soient exprimées en dollars ou en pourcentage, était systématiquement le montant/la part des fonds provenant de la dotation globale et des droits de scolarité et autres, conformément à la théorie (de la dépendance vis-à-vis des ressources). Les fonds provenant de dons, de subventions et de contrats ont été en priorité axés sur la recherche, là aussi comme il se doit. En fait, dans toutes les catégories de dépenses, les corrélations attendues ont été établies : toutes choses égales par ailleurs (*cet. par.*), la structure des dépenses semblait indiquer que les attentes des bailleurs de fonds, tels que les responsables politiques et les étudiants, qui fournissent les crédits et les droits de scolarité et autres, avaient été satisfaites<sup>4</sup>. En récapitulant ses résultats, Hasbrouck (1998, p. 8) conclut que, « si une source de financement donnée diminue de manière absolue ou relative, on peut supposer que les dépenses consacrées à l'activité correspondante risquent, elles aussi, de diminuer ».

Ward (1997) et D'Sylva (1998) ont examiné de quelle manière les changements intervenus dans la structure de financement se sont manifestés au niveau du département universitaire. Leurs résultats ont confirmé qu'il était judicieux d'examiner les trois niveaux institutionnels, c'est-à-dire que les généralisations concernant l'établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble ne devraient pas être étendues automatiquement à ses acteurs internes. En utilisant diverses stratégies, Ward et D'Sylva ont montré qu'en règle générale, les changements dans le financement des établissements ne se traduisaient pas directement par des changements dans les activités des unités. Alors que la part du financement des établissements consacrée à l'enseignement diminuait au niveau institutionnel à mesure que croissait l'importance des activités liées aux subventions, contrats et autres, les changements attendus au niveau du département n'ont pas été observés. Ward (1997), par exemple, a constaté que les départements actifs dans le domaine de la recherche produisaient légèrement plus, et non moins, de SCH (*student credit hours*, « heures hebdomadaires de cours ») que les départements moins actifs sur ce plan, alors même qu'ils offraient un peu moins de cours. Reliant les variations dans les sources de financement des départements à leurs activités, D'Sylva (1998) a établi que, dans cinq domaines scientifiques sur six, le « rendement » (du financement) dans l'enseignement était en moyenne bien plus important que dans la recherche. Les raisons expliquant ce constat étaient fort intéressantes. Nos travaux sur le terrain semblaient indiquer que, dans leurs plans d'affectation des ressources, certains



établissements ne prévoyaient absolument aucune incitation à l'intention des unités, et que celles qui étaient proposées par d'autres étaient largement inefficaces. La principale raison en était cependant que les départements universitaires œuvraient de façon à tempérer les effets des changements intervenant dans le financement : fermement convaincus que l'enseignement était leur tâche primordiale, ils exerçaient leurs fonctions de production universitaire en les ajustant de manière à pourvoir en personnel les cours proposés, et affectaient ensuite les ressources restantes de façon créative (Leslie *et al.*, 2001). Cette conclusion a été confirmée de plusieurs façons, y compris par un examen des redéploiements budgétaires des départements, et par des entretiens avec les chefs de département.

Dans l'étude plus générale que nous avons réalisée, nous avons effectué des analyses économétriques sur la manière dont les travaux liés aux contrats et subventions influent sur la répartition du temps et la productivité des différents membres du corps universitaire. En supposant constante la qualité de la recherche, de l'enseignement et des services assurés d'un membre donné de ce personnel, nous avons par exemple constaté que ceux qui recevaient des financements extérieurs consacraient environ 1 heure de moins par jour à l'enseignement, 1 heure de plus à la recherche, et 0.8 heure de plus à des activités de service que ceux qui n'en recevaient pas, soit une augmentation nette d'environ 0.8 heure par jour ouvré de l'année universitaire. La semaine moyenne de travail était de 57 heures, l'enseignement comptant pour 42 % environ de la journée, et la recherche pour 33 %. Examinons maintenant les incitations offertes par un échantillon d'universités publiques des États-Unis, et de leurs effets sur les unités internes tels que les voient les directeurs de département. Bien que, techniquement, notre échantillon ne se composât que de 11 universités, la gamme des incitations offertes était représentative de la plupart des principales stratégies étudiées dans les nombreuses publications consacrées à ce sujet. Par ailleurs, l'analyse a été faite en profondeur, et comprenait des entretiens avec presque 200 chefs de département, une analyse des dotations budgétaires de chaque unité, ainsi que des entretiens (étude du budget-temps) avec environ 600 enseignants, tous les échantillons étant stratifiés par département et suivant six domaines scientifiques. À partir de ces sources, nous avons effectué une description des réactions aux incitations en matière d'affectation des ressources, ainsi que des analyses économétriques.

## Réactions aux incitations au sein des onze établissements

Les descriptions qui suivent commencent par les deux établissements d'enseignement supérieur jugés les plus susceptibles de connaître une augmentation de leur activité entrepreneuriale en raison de leur situation financière et de la nature des incitations utilisées. Ces deux établissements

sont également au centre de l'examen des résultats économétriques dans la section suivante.

### **Forest State University**

Les chefs de département ont expliqué que, pour faire face à une forte réduction des dotations publiques, situation sans précédent qui a touché l'ensemble de l'État et avait déjà suscité dans tout l'établissement un effort visant à augmenter les effectifs d'étudiants, un « mécanisme d'accroissement de la productivité » a été mis en place au niveau de l'université, lequel consistait, pour l'essentiel, à pratiquer une forme de *Responsibility Centered Management* (gestion axée sur la responsabilité) (RCM)<sup>5</sup>. Ce dispositif, qui comportait l'établissement d'objectifs de production, mettait principalement l'accent sur la création d'heures de cours, notamment au niveau du premier cycle. Jusque là, il avait été avant tout utilisé pour l'affectation des ressources au niveau des collèges universitaires (groupe de départements), mais certains chefs de département espéraient que les doyens décideraient de l'appliquer à l'ensemble des ressources. L'attribution des postes d'assistant d'enseignement en particulier était liée à ce dispositif, et certains chefs de département croyaient, manifestement à tort, que l'affectation de lignes budgétaires et de crédits publics aux enseignants était également liée à la production par le département d'heures de cours dans le premier cycle.

Malheureusement, alors que le mécanisme d'accroissement de la productivité était destiné à favoriser l'augmentation des effectifs, ces derniers ont en fait *diminué* au niveau de l'établissement, comme dans l'ensemble de l'État, si bien que le système du RCM a été jugé inefficace, inadéquat et pénalisant. Il provoquait une concurrence interne pour attirer des étudiants de moins en moins nombreux. Il était par ailleurs manifeste que les écoles professionnelles étaient gagnantes dans cette compétition, alors que les lettres et les sciences y perdaient. Les diverses unités étaient incitées à accepter le plus d'étudiants possible.

De plus, l'administration centrale a encouragé les départements à collaborer davantage avec le secteur privé et à s'engager dans la recherche entrepreneuriale. A l'exception de ceux qui étaient spécialisés dans l'informatique, peu de directeurs de département ou d'enseignants ont réagi positivement à cette demande, invoquant l'absence de toute prise sur l'affectation des ressources. Les uns et les autres étaient trop occupés à obtenir des heures d'enseignement général pour s'engager dans la recherche sur le mode entrepreneurial ; il semblait également que de nombreux départements ignoraient totalement comment se positionner du point de vue stratégique dans cet environnement concurrentiel. Les tensions et déséquilibres budgétaires étaient des plus manifestes, contrairement aux

réactions favorables aux incitations financières, destinées à encourager l'entrepreneuriat, du moins si l'on en croit les chefs de département.

### **Center State University**

Dans cette université, où la mise en œuvre du RCM était probablement la plus avancée, l'initiative principale de l'établissement a été l'adoption d'un « modèle de capacité d'enseignement ». Comme à la *Forest State University*, l'accent était mis sur la productivité de l'enseignement au niveau du premier cycle. Ici aussi, le système d'incitation avait été mis en œuvre davantage au niveau du collège universitaire qu'au niveau du département, même si un collège au moins était en train d'élaborer un dispositif d'incitation parallèle, le *College Incentive Plan*, qui visait à la prise en compte des étudiants préparant une thèse, des doctorats obtenus, des classements qualitatifs et des subventions pour déterminer l'affectation des crédits budgétaires.

Les problèmes identifiés par les chefs de département étaient similaires à ceux qui avaient été constatés à la *Forest State University*. Malgré un système d'incitation visant à encourager la productivité de l'enseignement, les inscriptions à l'université étaient en diminution et la concurrence s'était développée entre les collèges et départements pour attirer des étudiants en nombre décroissant, entraînant une redistribution interne de ces derniers. Les unités ont adopté une politique visant à modifier les exigences en matière d'enseignement général, afin de pouvoir attirer davantage d'étudiants, et elles ont assoupli ou supprimé les rigoureux critères requis pour suivre les cursus proposés. De nouveau, les écoles professionnelles gagnaient, semble-t-il, la compétition en utilisant des stratégies telles que le recrutement d'enseignants à temps partiel pour enseigner les langues, ou l'organisation de cours qui, auparavant, auraient été proposés en lettres/sciences.

Comme à la *Forest State University*, l'administration centrale encourageait les départements à renforcer leurs liens avec le secteur privé et à rechercher des possibilités de mener des recherches de type entrepreneurial. Dans les deux cas, il n'y a pratiquement pas de témoignages relatant des efforts collectifs visant à s'engager dans ce type de recherche. Peut-être les incitations liées au RCM ont-elles dissipé la plus grande partie de l'énergie entrepreneuriale. Ou peut-être ces efforts n'ont-ils concerné que des individus isolés.

Là encore, alors que des incitations claires existaient dans le modèle du RCM, peu de départements ont déployé les efforts stratégiques requis pour se positionner avantageusement dans le contexte nouveau qui caractérisait l'affectation des ressources. Même si certaines unités paraissaient conscientes qu'elles allaient devoir traverser une période difficile sur le plan

économique, elles n'ont pas su s'organiser collectivement pour remplacer les fonds d'origine publique qui avaient été réduits ou se trouvaient menacés.

### **Park State University**

Les chefs de département de cet établissement ont fait état des efforts de planification stratégique et de redéploiement budgétaire de l'université, ainsi que des interventions du *State Board of Regents* concernant la charge de travail des enseignants et l'enseignement de premier cycle, mais ils ont indiqué que les efforts de redéploiement avaient été largement inefficaces. En un certain sens, les activités entrepreneuriales semblaient analogues à celles des autres universités, à savoir qu'elles existaient, mais étaient limitées dans le domaine de la commercialisation de la recherche, et plus visibles dans le domaine de l'enseignement. Pour résumer, nous avons constaté, à *Park State* et ailleurs, un relatif décalage entre le système d'incitation de l'administration centrale et les initiatives entrepreneuriales des départements.

Plusieurs années avant notre visite sur ce campus, *Park State University* s'était engagée dans un examen, à l'échelle de toute l'université, des unités d'enseignement et de recherche et des unités de soutien. Des commissions *ad hoc* d'enseignants ont donc été chargées de recenser les départements « forts » et de redéployer vers eux les ressources. La recherche entrepreneuriale ou la productivité de l'enseignement au niveau du premier cycle ne retenaient pas particulièrement l'attention. L'accent était plutôt mis sur l'amélioration de la place de l'université dans les classements universitaires nationaux. Par la suite, il a été reconnu de façon générale qu'en dépit de la somme extraordinaire de temps et d'efforts investis dans ce nécessaire exercice de révision, il n'y avait eu que peu de redistribution systématique des ressources. L'impression était plutôt que l'affectation des ressources était davantage déterminée par des « arrangements » privés que par des débats ouverts et des critères bien établis. Aux yeux de la plupart, les efforts de l'université n'avaient été que sporadiques, ce qu'ils attribuaient aux fréquents changements de cadres de l'administration.

Les chefs de départements ont autant parlé des initiatives du *State Board of Regents* que de celles de l'université. Comme à la *Eastern State University* (voir plus bas), un organisme relevant de l'État avait exercé une pression directe sur l'université pour qu'elle augmente le nombre de cours que les enseignants devaient assurer, notamment dans le premier cycle, mais la *Park State University* n'a pas réagi de façon concrète ou systématique à cette intervention de l'État.

Malgré l'opinion plutôt négative des chefs de département, nous avons relevé un ensemble d'initiatives entrepreneuriales de faible importance, semblables à celles que nous avons notées dans les universités qui avaient

mis en œuvre le RCM ; autrement dit, nous avons constaté l'existence d'initiatives visant à lier plus étroitement la recherche universitaire au secteur privé, mais moins que notre théorie ne l'aurait laissé penser. Nous avons également relevé des initiatives, au niveau du premier cycle dont l'objet était de revoir les programmes et les cours afin de les rendre plus attrayants aux yeux des étudiants et de les faire davantage reposer sur la technologie. Enfin, nous avons recensé des initiatives destinées à l'élaboration de programmes de maîtrise, qui permettent à la fois d'attirer des étudiants du secteur privé et de fournir aux entreprises des salariés qualifiés.

### **Prairie State University**

Selon les chefs de département, la principale stratégie mise en place dans cette université au nom de l'efficacité et de l'efficience a consisté à redistribuer 4 % des fonds des départements. Pour des raisons que nous n'avons comprises que partiellement, les chefs de département de *Prairie State University* ont réagi moins négativement à cette mesure que leurs homologues d'une autre université, où la réaffectation ne portait que sur 1 % des fonds. Plusieurs explications possibles sont ressorties de nos entretiens. Le chef d'un département de météorologie a souligné que les réaffectations étaient courantes depuis plusieurs années dans l'université et ajouté que la nouvelle décision en la matière n'aurait probablement que peu d'incidences sur son département. Le chef d'un département de sciences de la vie a précisé que le président de l'université n'avait préconisé qu'une réaffectation de 1 %, et que c'étaient les doyens qui avaient porté ce chiffre à 4 %. Peut-être le fait que les trois quarts des fonds pussent rester aux mains des collègues de ces chefs de département a-t-il constitué pour eux un élément très positif. Le chef d'un département d'ingénierie a jugé cette mesure peu importante et celui d'une unité de sciences physiques a fait observer que la réaffectation des fonds se ferait au profit des programmes relatifs aux sciences phare, ce qu'il pensait être une bonne chose. Le chef d'un département de mathématiques a déclaré que dans son domaine les réaffectations étaient en vue, mais pas encore là.

Les critiques concernant la redistribution des fonds étaient des plus virulentes chez les responsables des sciences sociales, qui la jugeaient souvent injuste et estimaient que les dés étaient pipés, comme l'a affirmé un chef de département. Il y a également eu plusieurs critiques au sujet du processus et les coûts implicites. Le chef d'un département associant ingénierie et sciences de la vie regrettait ainsi que les fonds servent aux activités de fonctionnement et non à l'amélioration du système.

Deux autres initiatives de *Prairie State University* ont été citées par au moins deux responsables. Plusieurs chefs de département ont émis des objections au sujet de l'amélioration d'un campus annexe de l'université situé dans le principal centre urbain de l'État. Le chef d'un département de science

de la vie faisait valoir que cette décision avait pour effet de « retirer de l'argent du système ». L'exploitation d'un créneau, c'est-à-dire la concentration des efforts du département sur le domaine où il peut être le meilleur, a également été citée (par le chef du département de physique et d'astronomie) comme une stratégie liée au financement de l'établissement.

### **Mountain State University**

La principale initiative de cet établissement était cette même stratégie de concentration sur un créneau, mais à *Mountain State University*, ses conséquences étaient jugées beaucoup plus importantes que ne l'étaient celles de la redistribution de 4 % des fonds ou de la concentration sur un créneau à *Prairie State University*. On ne sait pas au juste si la différence tenait surtout à l'initiative elle-même ou aux modalités de sa réalisation. Citons quelques réactions représentatives concernant la stratégie du créneau : « une bonne idée qui est allée trop loin » (le chef de l'un des départements de mathématiques), « c'est complètement fou ; cela prend tout le temps des enseignants et de l'administration » (le chef d'un département de sciences physiques), et « il y a un décalage entre le créneau visé et les points forts du département » (le chef d'un département de sciences sociales).

En dépit des vives réactions exprimées, la technique de concentration sur un créneau ne semblait pas avoir d'incidence majeure sur la plupart des départements de *Mountain State University*. Comme l'a souligné le chef d'un département de sciences de la vie, « nous faisons ce que nous avons à faire et nous le faisons bien ; le contexte dans lequel nous travaillons n'est pas déterminant ». Laissant entendre que les dirigeants de l'université n'étaient pas très habiles dans le choix ou la réalisation des interventions financières, le chef d'un département de sciences physiques observait que « l'administration centrale contrôle l'argent, mais la manière dont elle utilise les ressources, par exemple avec le RCM, n'est pas si importante que cela ».

### **Timber State University**

Dans cet établissement, le constat était clair : il y avait une grande inquiétude au sujet de la mise en œuvre prochaine du RCB (*Responsibility Centered Budgeting*), qui devait être fortement déterminée par une évolution des effectifs d'étudiants. Que les opinions soient positives ou négatives, il était clair, à *Timber State University*, que le RCB modifierait considérablement les comportements au sein des départements. Nous nous sommes demandé s'il se pouvait que les incidences soient aussi importantes que le prévoient les chefs de département.

Le point de vue des chefs de département allait de l'appréciation plutôt positive au jugement très négatif en passant par la neutralité et l'indécision.

Le chef d'un département d'ingénierie a déclaré que le RCB n'était « pas intrinsèquement mauvais ; il offre certains avantages ». « L'astuce consistera à équilibrer la charge d'enseignement et les sommes qui lui sont associées avec l'argent provenant des subventions de recherche », estimait le chef d'un département de sciences physiques. Le chef d'un autre département de sciences physiques, dont le point de vue n'étaient pas très tranché, pensait que le RCB permettrait d'établir plus rationnellement le budget et aiderait à supporter les coûts liés aux infrastructures. En revanche, il estimait aussi qu'il favoriserait les écoles professionnelles et nuirait aux lettres. Il considérait qu'en matière de recherche, l'accent serait transféré « de la théorie vers l'expérimentation », et il a avoué « craindre qu'avec le RCB, les algorithmes ne se substituent à l'érudition ». Un autre chef de département (sciences de la vie), estimait que la coopération entre les départements en pâtirait, et que « le modèle à suivre, qui était celui de la coopération entre départements, serait maintenant la concurrence ». « C'est terrible pour l'enseignement supérieur », a-t-il déploré.

### **Lake State University**

Dans cet établissement, la réaffectation de 1 % des crédits budgétaires a suscité des réactions plus négatives que la redistribution de 4 % des fonds à *Prairie State University* ; le fait de parler de « reprise » dans le cas de ce 1 % de fonds plutôt que de « réaffectation » comme à *Prairie State University* y a peut-être contribué. Cela peut aussi tenir au passé d'entrepreneur du président de *Lake State University* qui a conduit certains enseignants et chefs de départements à qualifier les mesures qu'il imposait de « pratiques purement commerciales » – jugement peu favorable dans les milieux universitaires. Comme à *Prairie State University*, des plaintes ont été formulées au sujet de la lourdeur des formalités et procédures administratives, mais cette fois en plus grand nombre et avec plus de véhémence. Le chef d'un département d'ingénierie estimait que la gestion était le nouveau rôle de l'enseignant. Mais le reproche le plus grave et le plus systématique était que cette réaffectation de 1 % des crédits représentait un lourd fardeau financier pour les départements. Selon leurs dirigeants, les fonds dont ils disposaient n'étaient nullement protégés ; les réductions devaient, pour un large part, être opérées sur des budgets de fonctionnement qui étaient déjà sous pression. Ce qui les fait baisser de 10 000 dollars par an, selon l'un des chefs de département qui soulignait que la plupart des coûts unitaires étaient fixes (par exemple, les salaires) et qu'il n'était pas vraiment possible de choisir les postes sur lesquels faire porter les réductions. Il y a eu quelques commentaires positifs sur les « reprises » de fonds ou du moins des observations relativement neutres. « Nous sommes plus autonomes, mais nous devons toujours rendre des comptes à ceux qui avancent les dollars », a constaté le chef d'un département

de sciences de la vie dans une assertion qui *définissait* littéralement le principe de dépendance vis-à-vis des ressources. « Nous avons récupéré les fonds à la suite d'une augmentation des effectifs d'étudiants », a déclaré le chef d'un département de sciences physiques, expliquant comment recouvrer le 1 % des crédits. Ne percevant peut-être pas toute la portée de son affirmation, le chef d'un département d'économie a fait le constat suivant : « Comme on ne peut prélever cet argent nulle part, il faut se donner d'autant plus de mal pour en trouver. » Le chef d'un département de mathématiques a également cité les conséquences négatives et interdépendantes du fait que l'université garantit le maintien des droits de scolarité à un certain niveau pour un nombre déterminé d'années, politique qui, selon lui, produisait des effets cumulatifs et retardateurs lorsqu'elle était associée à la reprise de 1 % des crédits. Un autre chef de département du domaine des mathématiques a exprimé en peu de mots le sentiment qui dominait à *Lake State University* : « l'économie de marché règne sur le campus ».

### **Eastern State University**

Les chefs de département de cet établissement ont le plus souvent fait état d'une révision des programmes de troisième cycle dans l'ensemble de l'université. Mené par un comité universitaire *ad hoc* composé de membres triés sur le volet, qui évaluait chaque unité sur une échelle de 5 points, cet exercice visait à identifier les centres d'excellence au profit desquels réaffecter 1 % des crédits budgétaires. Cette démarche était unique dans notre échantillon en ce qu'elle privilégiait les indicateurs traditionnels de la qualité de recherche : l'objectif déclaré était d'améliorer la position de l'établissement dans les classements nationaux portant sur la recherche en investissant seulement dans 10 à 12 % des programmes de troisième cycle de l'université. Il ne s'agissait donc pas directement de faire une place prépondérante à la recherche entrepreneuriale ainsi que nous nous y attendions, ni d'accroître la productivité de l'enseignement dispensé en premier cycle, comme nous l'avons souvent observé dans d'autres établissements.

L'exigence d'une plus grande responsabilité et d'une productivité accrue de l'enseignement dispensé *en premier cycle* venait directement de l'État. Ce dernier a procédé à l'audit de certains départements, en prenant comme référence une charge type d'enseignement définie par l'État, qui nécessitait essentiellement une augmentation sensible des heures d'enseignement de certains enseignants, notamment de ceux qui n'étaient pas actifs dans le domaine de la recherche.

L'université encourageait aussi les enseignants à s'engager davantage dans la recherche entrepreneuriale à caractère commercial, même si, là encore, la réaction des départements était limitée. Nombre d'entre eux



profitaient plutôt de la situation géographique de l'université pour exploiter les possibilités offertes par le secteur public.

Alors que quelques chefs de département étaient favorables aux efforts de réaffectation de l'établissement, davantage se montraient critiques, même ceux qui dirigeaient des unités auxquelles cet exercice était profitable. Ils avaient le sentiment que l'université évitait d'avoir à faire des choix difficiles, et qu'on demandait purement et simplement aux départements et aux enseignants de faire plus avec des ressources en baisse. Le chef d'un département de sciences de la vie indiquait que son domaine subissait une pression énorme pour qu'il accroisse sa charge d'enseignement, l'effectif global de l'université ayant diminué et le collège auquel il appartenait étant le seul à enregistrer une augmentation du nombre d'inscriptions. Il critiquait l'administration centrale et l'exercice de révision des programmes de troisième cycle, et ne pensait pas qu'il y aurait une réaffectation substantielle des ressources en raison du départ imminent du responsable des finances. Pourtant, a-t-il précisé, en dépit du classement médiocre du département de sciences de la vie, le plan stratégique prévoyait de le promouvoir. Les chefs de deux autres unités bien placées ont évoqué les effets néfastes que les activités de l'administration centrale exerçaient même sur les bons départements.

### **Mineral State University**

Dans cet établissement, la décision de procéder à une reprise de 0.9 % a été désignée par les chefs de département comme la principale stratégie, imposée à l'échelon central, d'augmentation de l'efficacité et de l'efficience du campus. Même si les protestations n'y étaient pas aussi véhémentes ni aussi nombreuses qu'à *Lake State University*, où était effectuée une reprise de 1 %, elles étaient assez fréquentes, et parfois passionnées. Ces réactions généralement plus modérées étaient peut-être dues en partie au fait que les reprises ou les réaffectations étaient liées à un effort de planification stratégique, qui semble avoir contribué à légitimer cette démarche. Un autre facteur a presque certainement été une augmentation des droits de scolarité, qui a entraîné une augmentation des recettes de l'université et rendu ainsi la reprise plus supportable, du moins pour certains départements. Certains avaient toutefois le sentiment que les fonds provenant de cette reprise seraient utilisés pour les besoins de l'administration (centrale).

Là encore, les opinions étaient des plus diverses. Le chef d'un département de sciences physiques a qualifié la reprise de 0.9 % de « gros gaspillage de temps » et nous avons entendu le chef d'un autre département de sciences physiques déclarer : « à force de prendre chaque année trois sous par-ci par-là, on finit par nous dévorer ». De manière plus laconique, le chef d'un département d'ingénierie a purement et simplement qualifié d'« échec » l'ensemble de la démarche. A l'autre extrémité de la gamme des réactions, on

considérait que les efforts de l'administration centrale entraînaient « une grande indépendance » pour les départements qui réussissaient à se procurer de nouvelles ressources financières (chef d'un département de sciences physiques), et le chef d'un département de sciences de l'ingénieur a déclaré que, même avec la reprise de fonds, son département avait obtenu de nouvelles lignes budgétaires pour les enseignants, car il offrait de nombreux cours hors programme. Dans une autre branche, le chef d'un département de sciences de la vie a déclaré que l'université avait réussi à déplacer l'accent des sciences agronomiques vers les sciences de la vie, « là où se trouve l'argent ». Le chef d'un département de sciences sociales appliquées était satisfait de l'effort de 0.9 %, et se félicitait que son unité ait été « du bon côté de la réaffectation budgétaire ». Le chef d'un autre département de sciences sociales déclarait que son unité s'était trouvée « renforcée ».

### **Winter State University**

Même si l'État entendait augmenter les salaires et la productivité des professeurs titulaires de cet établissement, on ne voyait pas bien si ce dernier avait une stratégie particulière de gestion financière. Une « banque de données » à l'échelle de l'université avait été créée, mais, aux dires des chefs de départements, elle n'était pas encore utilisée pour la prise de décision. Des ressources avaient également été affectées de manière sélective à quelques départements qui avaient augmenté leurs effectifs d'étudiants, mais ces mesures semblaient avoir eu un caractère plus ponctuel que systématique. La réponse la plus représentative à notre question sur les initiatives financières de l'université est venue du chef de département qui nous a déclarés : « rien de notable. »

### **Breadbasket State University**

Comme à *Timber State University*, la mise en place prévue du RCB a été la plus débattue des questions de gestion financière parmi les chefs de département de *Breadbasket State University*. Si sur le campus, on employait l'euphémisme « réforme budgétaire », presque tout le monde savait qu'il s'agissait en fait du RCB. Comme à *Timber State University*, l'inquiétude était très grande et les points de vue exprimés étaient toujours les mêmes. « Le RCB remplace le bon sens par les dollars », déplorait le chef d'un département de mathématiques. « Le RCB est-il un canular ? Nous ne contrôlons pas les coûts, et *quid* des syndicats et de tous les coûts fixes ? C'est une plaisanterie ! » – a déclaré le chef d'un département d'ingénierie. Et un autre chef de département (de mathématiques) : « les ressources ne changeront pas avec le nombre d'étudiants, alors comment faire face aux variations des effectifs ? » Aussi importantes qu'aient été ces réserves, il y avait tout autant de déclarations témoignant d'un optimisme prudent. « Le RCB va être mis en

place et avec lui, les départements vont devenir plus autonomes », a ainsi affirmé le chef d'un département de sciences de la vie. Selon le chef d'un département d'ingénierie, « il se peut que le financement ne change pas, mais nous aurons une meilleure prise sur les coûts réels de nos départements ». Celui-ci poursuit en disant : « la productivité amènera les dollars » et « des différences apparaîtront entre les membres du personnel. » Il y a également eu des avis exprimant l'incertitude ou appelant à la prudence. « Les implications ne sont pas encore claires », a fait observer le chef d'un département de sciences de la vie. Le chef d'un département de sciences sociales pensait quant à lui que « le RCB s'appliquera aux collèges, et non aux départements, et il y aura une clause de dégagement de responsabilité pour cinq ans ». Il estimait que l'inquiétude manifestée était en grande partie exagérée ou, du moins, prématurée.

Deux autres questions liées aux aspects financiers ont été accessoirement mentionnées par les chefs de département de *Breadbasket State University*. L'une concernait une collecte de fonds visant à recueillir des milliards de dollars ; l'autre était celle de la baisse continue du soutien de l'État. En ce qui concerne cette dernière question, les principes relatifs à la dépendance vis-à-vis des ressources ont été illustrés par les propos du chef d'un département de sciences sociales qui a qualifié l'université d'« anti-américaine » car, a-t-il expliqué, « ce sont les actionnaires minoritaires (c'est-à-dire l'État) qui mènent la barque » ! Il évoquait le contrôle important que l'État exerçait alors qu'il n'apportait qu'une part relativement faible des recettes de l'université.

### **Quelques généralisations**

Il est possible de dégager des entretiens que nous avons eus avec les chefs de département un certain nombre de constatations générales. Tout d'abord, toutes les 11 universités sauf une utilisaient apparemment une forme ou une autre d'incitations ou de contre-incitations financières ou les deux. La deuxième constatation est de portée plus large : les chefs de département éprouvaient beaucoup plus souvent de l'appréhension à l'égard des incitations qu'ils ne les considéraient de manière positive ou optimiste. Les hésitations exprimées à travers les réactions peuvent s'expliquer par la relative nouveauté de bon nombre de ces initiatives : certains établissements n'avaient pas mis en place de système d'incitation. Les attitudes négatives ou réservées étaient sans aucun doute le signe d'une résistance normale au changement ou d'une peur de l'inconnu. Certains chefs de département ont choisi de rester dans l'expectative. Même lorsque les initiatives étaient déjà en place, elles ne l'étaient parfois que depuis un exercice budgétaire seulement. D'autres responsables ont souligné les changements fréquents de directeurs administratifs ou présidents, ainsi que les effets qu'avaient ces changements

sur les initiatives : si l'administrateur qui avait mis en place l'initiative partait, l'avenir de cette initiative devenait incertain. Néanmoins, les chefs de département avaient en fait le sentiment que la plupart des stratégies mises en œuvre par l'administration centrale n'avait pas beaucoup d'incidence sur leurs départements, si ce n'est qu'elles leur imposaient la fastidieuse tenue de registres. En écoutant les fréquents griefs et les jugements plus rarement favorables dont faisaient l'objet les interventions, et notamment leurs effets, nous n'avons généralement pas pu faire abstraction des valeurs personnelles du chef de département qui s'exprimait, ses réactions face à la charge supplémentaire de travail imposée, les menaces qui pesaient selon lui sur la « nature de l'université », ou la façon dont il percevait l'évolution de la marge de manœuvre de son département.

Troisième constatation générale : la plupart des réactions étaient plus négatives que positives. Quatrièmement, les réactions négatives des chefs de département étaient essentiellement provoquées par le « gaspillage d'efforts et la paperasserie administrative » que, selon l'un d'eux, ces interventions imposaient. Certains ont déploré l'incroyable investissement en temps pour les avantages limités qui seront *peut-être* obtenus. Parmi les autres causes, figure le sentiment exprimé par certains responsables que leur département est finalement l'un des « perdants » du processus de réaffectation des ressources, et que les interventions ont eu d'importantes conséquences négatives non voulues. La minorité de chefs de département qui réagissaient favorablement aux stratégies d'intervention, ont cité, pour justifier leur attitude, l'obtention de ressources et, parfois, les mérites intrinsèques des interventions appréciées selon des critères d'efficacité et d'efficience. Autre constatation générale : la réaction la plus négative de la part des chefs de département s'exprimant à l'égard de la mise en œuvre *prévue*, et non de la mise en œuvre effective du *Responsibility Centered Budgeting* (RCB).

Enfin, il semblait que la *stratégie* de mise en œuvre de l'intervention était plus importante que l'intervention elle-même. La réaction à une même intervention pouvait n'être que légèrement négative ou même presque neutre dans une université, et extrêmement hostile dans une autre, même si l'ampleur de l'intervention était moins grande dans la seconde que dans la première (par exemple, une réaffectation budgétaire plus importante). Apparemment, la légitimité que semblait avoir une intervention, jouait un grand rôle dans son acceptation, de même que l'habileté politique avec laquelle elle était présentée.

## Les incitations ont-elles des effets ?

Les résultats effectivement produits par les dispositifs d'incitation confirment-ils les points de vue exprimés par les chefs de département ? En

réalité, nos résultats économétriques ont révélé des effets conjoints quant à la variable institutionnelle pour presque tous les résultats mesurés<sup>6</sup>. Les données descriptives (corrigées) faisant état des résultats combinés des incitations pour les 11 universités sont présentées au tableau 1. L'attention s'est portée sur le nombre moyen (corrigé) de subventions et de contrats, les montants des subventions et des contrats, et le temps total, exprimé en minutes, consacré à l'enseignement, à la recherche et aux activités de service pour seulement deux de ces universités. Celles-ci, *Center State University* et *Forest State University*, sont traitées à part parce qu'au moment où nous avons effectué nos entretiens, nous avons remarqué que leur environnement entrepreneurial était sensiblement différent de celui des neuf autres universités. Fait utile pour notre théorie, *Center State* était connue pour avoir utilisé le RCM, dont nous avons prédit plus tôt qu'il se développerait progressivement dans le nouvel environnement financier (Slaughter et Leslie, 1997). *Forest State University* était située dans un État qui avait toujours financé l'enseignement supérieur de façon très insuffisante et qui avait appliqué une forme limitée de RCM. C'est la seule université qui semblait clairement à même d'être financièrement déstabilisée, condition nécessaire à la vérification de la théorie de la dépendance vis-à-vis des ressources. Parmi les neuf autres établissements, sept avaient entrepris une forme ou une autre de réaffectation de fonds à l'échelle de l'université ou se préparaient à appliquer une variante du RCM. De plus, chacun de ces neuf établissements connaissait (par voie de conséquence ?) des tensions relativement modérées sur le plan financier (par comparaison avec *Forest State University*).

Si l'on examine les données figurant au tableau 1, on constate que si *Center State University* se classe dernière pour le nombre moyen de subventions et de contrats obtenus par membre du personnel enseignant, elle se classe deuxième pour le montant moyen des fonds obtenus par les subventions ou les contrats. De même, *Forest State University*, qui se classe à la cinquième place pour le nombre moyen de subventions et de contrats, est la première si l'on considère le montant des fonds. S'agissant du temps consacré par les enseignants à l'enseignement et à la recherche, *Center State University* est sixième et *Forest State University* première. Dans le cas de ce dernier établissement en particulier, il semble s'exercer un effet de dépendance vis-à-vis des ressources : aux principaux problèmes en matière de recettes sont associées des efforts relativement fructueux pour obtenir des fonds extérieurs provenant de subventions et de contrats.

## Conclusion

Il ne fait guère de doute que la baisse de la part des dotations publiques globales dans le financement a une incidence majeure sur les établissements d'enseignement supérieur. L'ampleur et la nature de ces effets sont toutefois

Tableau 1. Résultats combinés des incitations\*

	(1) Nombre S/G corrige	(2) Dév. de la valeur corrige (%)	(3) Rang	(4) Quantité S/G corrige	(5) Dév. de la valeur corrige (%)	(6) Rang	(7) Enseigne- ment et recherche corrige	(8) Dév. de la valeur corrige (%)	(9) Rang	(10) Nombre S/G corrige	(11) Dév. de la valeur corrige (%)	(12) Rang
Lake State U	1.92	-1	7	381.56	-24	10	484	-9	9	607	-2	7
Breadbasket State U	1.99	-2	8	431	-19	8	491	-3	7	614	3	4
Timber State U	2.06	15	3	437	-15	7	484	-18	11	608	-25	11
Prairie State U	1.98	4	5	381.36	-6	6	489	1	4	614	0	5
Forest State U	1.61	4	5	316.01	86	1	476	39	1	595	29	1
Mountain State U	1.99	23	1	401.34	-23	9	492	7	2	616	6	2
Mineral State U	2.03	16	2	408.41	21	3	491	-6	8	616	4	3
Center State U	1.84	-36	11	351.28	25	2	478	-2	6	600	-3	9
Winter State U	2.12	-23	10	426.81	21	3	492	3	3	619	-1	6
Park State U	1.87	-1	7	375.57	7	5	487	-9	9	609	-13	10
Eastern State U	1.98	-4	9	399.9	-29	11	490	0	5	614	-2	7

\* Valeurs corrigées et déviations par rapport aux valeurs corrigées des nombres de subventions et de contrats ; montants des subventions et des contrats ; temps total (en minutes) consacré à l'enseignement, la recherche et les services ; probabilité que les départements remplacent des activités financées par des fonds publics, par des activités auto-financées ; et probabilité de changement important des sources de revenus pour les départements dans les 5 dernières années.

**Calcul des valeurs corrigées :** étant donné que la distribution des départements et des enseignants de SME (Sciences, y compris sciences sociales, Math. et Ingénierie) n'est pas la même dans les 11 universités, la comparaison directe de leur valeur absolue pose problème. Par exemple, si un plus grand nombre d'enseignants en ingénierie sont interviewés dans l'université A que dans l'université B, on peut s'attendre à ce que A obtienne plus de fonds en provenance de subventions et de contrats que B, puisque le personnel d'ingénierie obtient en général davantage de fonds de ce type que les personnels d'autres domaines. Pour calculer les valeurs corrigées, nous avons d'abord calculé les valeurs moyennes d'une variable de résultats dans chaque domaine de SME dans les 11 universités et la distribution des départements et enseignants de SME dans chaque université. Ensuite, les valeurs moyennes sont pondérées par la distribution des départements et enseignants de SME pour aboutir au tableau de valeurs corrigées.

Source : Auteur.

extrêmement variables, non seulement d'un établissement à l'autre, mais également au sein de chacun d'eux. Certains établissements occupent une position favorable pour concourir dans divers domaines, que ce soit pour les contrats avec les entreprises et l'industrie, les subventions gouvernementales soumises à la concurrence, les redevances et autres revenus des licences, les dotations ou, peut-être tout particulièrement, l'instauration de nouveaux droits de scolarité. D'autres sont moins bien lotis. Au sein des établissements, les changements intervenant dans les activités, reflétés par la répartition des dépenses entre les différentes fonctions, modifient sensiblement l'orientation suivie par les établissements. Les unités internes sont fortement affectées, et ce de plusieurs manières, mais elles paraissent s'adapter de façon dynamique aux modifications dans les recettes, en continuant à exercer leurs responsabilités traditionnelles dans le domaine de l'enseignement. Chaque membre du corps universitaire connaît des changements appréciables dans sa vie professionnelle et doit souvent travailler plus longtemps pour satisfaire à des exigences croissantes de productivité.

Les effets internes aux établissements de l'évolution de la structure de financement dépendent de nombreux facteurs, notamment la manière dont l'établissement répercute sur ses unités internes et sur les membres de son personnel les pressions de l'environnement, et l'ampleur de cette répercussion. Certains systèmes d'incitation paraissent « donner des résultats » et d'autres très peu. Une mesure d'incitation particulière peut être moins importante que le talent avec lequel elle est appliquée.

Les incitations et autres procédés visant à améliorer les performances des établissements sont dans l'air du temps depuis très longtemps déjà. RRPM, ZBB, MBO, OR et TQM ne sont que les premiers des nombreux sigles qui viennent tout de suite à l'esprit, sans parler des mécanismes tels que la planification stratégique et l'analyse des systèmes. Ayant suivi pendant près de 40 ans les travaux publiés sur ces sujets, je suis d'avis que seule une très faible part des interventions considérées a apporté ne serait-ce qu'une légère amélioration aux établissements d'enseignement supérieur. Parmi tous les procédés utilisés, seul le RCM/RCB me paraît produire, en théorie et dans la pratique, des changements importants, sinon totalement positifs. J'estime que le RCM/RCB est à ce jour la seule approche qui puisse véritablement offrir aux unités et au personnel universitaires les fortes incitations requises pour les amener à mieux faire leur travail. Le degré de réalisation concrète de ce potentiel dépend de nombreux facteurs, tels que le domaine dont s'occupe l'unité, le degré de responsabilité financière attribuée à l'unité fonctionnelle, ainsi que des caractéristiques spécifiques de la culture et de la structure de l'unité considérée.

La question de savoir si les effets globaux des changements dans la structure des recettes et des incitations utilisées en conséquence par les

établissements d'enseignement supérieur sont positifs, dépend dans une large mesure des valeurs personnelles de chacun. Certains considéreront les mêmes résultats comme bénéfiques, alors que d'autres les jugeront préjudiciables. Il ne fait cependant guère de doute que, bonnes ou mauvaises, les incitations feront partie de notre environnement pendant un certain temps.

L'auteur :

Professeur Larry Leslie  
University of Arizona  
232, Bond Canyon Road  
Rio Rico, AZ 85648, États-Unis  
E-mail : larryl@starband.net

## Notes

1. Sheila A. Slaughter et Larry L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
2. Cet ouvrage présente une théorie sur les facteurs qui déterminent ces changements. L'accent est mis sur la dépendance vis-à-vis des ressources et les théories de la professionnalisation.
3. Subvention numéro 9628325 de la NSF. Le gouvernement a certains droits sur ces travaux. Les opinions, résultats et conclusions ou recommandations exposés dans cet ouvrage sont ceux des auteurs, et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de la *National Science Foundation*.
4. Hasbrouck a également constaté un faible degré de fondibilité ou d'interfinancement d'importance modeste, en particulier avec l'affectation à l'enseignement de fonds provenant de dons, de subventions et de contrats.
5. Le RCM ou *Responsibility Centered Management* (gestion axée sur la responsabilité), que l'on appelle parfois RCB (*R-C Budgeting*) consiste, en termes simples (et par comparaison avec les universités n'appliquant pas le RCM), à permettre aux unités de conserver les recettes qu'elles perçoivent (en général déduction faite de certaines taxes sur les établissements), par exemple *via* l'inscription des étudiants et les subventions de recherche, mais à condition qu'elles couvrent leurs coûts au moyen de ces recettes. En réalité, presque toutes les approches du RCM/B appliquées dans les universités publiques des États-Unis ne portent que sur une part marginale des ressources, c'est-à-dire seulement sur les ressources nouvelles ou supplémentaires.
6. Cela signifie seulement que certaines caractéristiques non identifiées des établissements d'enseignement supérieurs de l'échantillon ont donné des résultats variables. Il se peut que l'une de ces caractéristiques soit la nature des incitations utilisées.



## Références

- D'SYLVA, A.P. (1998), « Examining Resource Allocation within US Public Research I Universities: An Income Production Function Approach », thèse de doctorat, University of Arizona, Tucson.
- HASBROUCK, N.S. (1997), « Implications of the Changing Funding Base of Public Universities », thèse de doctorat, University of Arizona, Tucson.
- LARRY L. Leslie, R.L. OAXACA, et G. RHOADES (2001), « Revenue Flux and University Behavior », *Incentive-Based Budgeting Systems in Public Universities*, Bloomington, Indiana University Press, Indiana.
- PHILPOTT, R.F. (1994), « Commercializing the University: The Costs and Benefits of the Entrepreneurial Exchange of Knowledge and Skills », thèse de doctorat, University of Arizona, Tucson.
- WARD, G.T. (1997), « The Effects of Separately Budgeted Research Expenditures on Faculty Instructional Productivity in Undergraduate Education », thèse de doctorat, University of Arizona, Tucson.

## **Rôles de l'université et profils de carrière : tendances, scénarios et problèmes de motivation**

*par*

George Gordon

University of Strathclyde, Royaume-Uni

*Les fortes pressions exercées sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur se répercutent sur les rôles de chaque intéressé et sur les profils de carrière. Les recherches récemment menées sur les instances universitaires (Henkel, 2000) donnent toutefois à penser que les réactions sont pour une large part modulables et évolutives. Dans cet article on commence par un examen rapide de certains des aspects fondamentaux de l'étude de Kogan, Moses et El-Khawas (1994) ainsi que de l'article de Gordon (1997), avant d'examiner brièvement les tendances principales qui ont par la suite influé sur la scène universitaire. Puis on examine trois scénarios concernant les rôles et les profils de carrière : évolution ; restructuration sélective et restructuration par phases. On examine les caractéristiques et les implications éventuelles pour les diverses parties prenantes, par exemple l'articulation aux tendances actuelles et les indicateurs du changement. En conclusion, on formule des suggestions sur la manière dont les établissements et les systèmes pourraient planifier stratégiquement et gérer les changements intervenus dans les rôles et les profils de carrière afin de faire en sorte que chaque intéressé soit motivé et adopte devant les changements une attitude positive et créative.*

## Introduction

Kogan, Moses et El-Khawas (1994) ont établi un rapport sur le Projet IMHE sur les politiques pour le personnel universitaire dans l'enseignement supérieur dans un volume qui traitait des points suivants : le personnel en tant que problème fondamental ; l'évolution du cadre de la profession universitaire ; les modifications des tâches, les structures du personnel face aux nouvelles exigences ; les qualifications et le perfectionnement du personnel ; recrutement et démographie ; conditions de service ; et conclusions de fond.

Les auteurs ont mis en lumière le passage à un enseignement supérieur de masse, les liens de plus en plus étroits entre l'enseignement supérieur et la santé des économies régionales et nationales, l'influence croissante des facteurs liés à la gestion et au marché dans la gouvernance et l'impact des exigences de transparence, autant d'aspects fondamentaux de ce cadre en pleine évolution.

« On assiste à de nouveaux équilibres et de nouvelles tensions entre les différentes tâches : enseignement, spécialisation, recherche, orientation, service à la collectivité et administration. Universitaires et établissements doivent fixer des priorités. La différenciation des tâches intervient entre les établissements et au sein de ces derniers. » (Kogan, Moses et El-Khawas, 1994, p. 2)

Ils ont prôné à la mise au point d'un nouveau mandat universitaire, qui permettrait de concilier explicitement les valeurs universitaires traditionnelles et les nouvelles exigences des étudiants, des sociétés et des économies. On contribuerait à assurer cohérence et transparence en veillant à ce que ce mandat soit facile à observer, précis et public. Les structures du personnel vont se diversifiant, notamment en raison d'un recours accru à des nominations à temps partiel, d'une plus grande spécialisation dans le cadre de nominations à plein-temps et d'une augmentation des demandes exercées sur les administrateurs et directeurs d'universités. Ils ont en outre souligné l'existence d'un certain nombre de tensions liées au statut, à la rémunération, à la motivation et aux possibilités offertes.

Ils ont signalé les pressions exercées en ce qui concerne les qualifications requises pour l'entrée dans le monde universitaire et la préparation au rôle d'enseignement, mais ont demandé instamment que l'on planifie plus

systématiquement le perfectionnement du personnel face au rôle en mutation de l'enseignant.

« Il faut considérer les universitaires comme une ressource nationale. Il faut voir dans les établissements des banques de connaissances et de compétences, dotés d'un noyau central de personnel qui assure la continuité et la direction de la recherche et de l'enseignement. Ils attireront des personnes compétentes qui embrasseront ultérieurement des carrières dans les nombreuses autres occupations sur la base de recherches dans leur discipline. » (Kogan, Moses et El-Khawas, 1994, p. 6)

En ce qui concerne les conditions de travail, ils ont mis en lumière les frustrations concernant la rémunération, la charge de travail, les conditions et les possibilités offertes, notant que les problèmes d'égalité entre les sexes continuent d'exiger des mesures tant sur le plan des principes que sur celui de la pratique.

Les huit conclusions de fond étaient adressées respectivement aux pouvoirs publics, aux établissements et aux universitaires. Tout en faisant valoir que les pouvoirs publics doivent déléguer le contrôle du travail universitaire aux établissements (le « Collège universitaire »), ils ont parallèlement souhaité que soit renforcée la capacité potentielle des pouvoirs publics d'analyser la nature en mutation du personnel universitaire, ainsi que les besoins en personnel, et d'intervenir pour que les fluctuations s'opèrent sans heurts afin d'éviter le risque d'actions à court terme, telles que le recours à des contrats temporaires, qui pervertissent les stratégies et les politiques à long terme.

Il a été demandé, en ce qui concerne la formation initiale et le perfectionnement du personnel que soient apportées en collaboration,

« des réponses différenciées permettant de faire face à l'évolution et à l'élargissement des besoins des étudiants ainsi qu'aux tâches de plus en plus diverses dévolues aux universitaires. » (Kogan, Moses et El-Khawas, 1994, p. 8)

Les stratégies préconisées au sein des établissements sont notamment les suivantes : examen des problèmes sur le plan professionnel et gestionnaire ; mise en place de politiques et de plans explicites pour le personnel ; modélisation de divers modes de travail ; garantie que le perfectionnement du personnel sera adéquat et assuré de façon professionnelle ; et renforcement des moyens par lesquels les intéressés envisagent des objectifs individuels et collectifs, les fixent et les atteignent.

Dans le cadre de cette analyse profonde et multiple de l'évolution et du changement, les auteurs ont considéré que

« les fonctions de base du personnel universitaire sont l'enseignement et la recherche, auxquelles s'ajoute le service à l'établissement, aux professions et à la société. » (p. 70)

Lorsqu'il a étudié la formation et le perfectionnement des universitaires face aux besoins de l'éducation tertiaire de masse, Gordon (1997) a traité des sujets suivants : les rôles des universitaires, les perspectives et les défis, les universitaires en tant que gestionnaires, en tant qu'enseignants, en tant que chercheurs/savants, et dans leur rôle de service. Dans ses remarques finales il a fait valoir que l'on pourrait envisager cette préparation et ce perfectionnement comme

« une obligation professionnelle, partie de la responsabilité qui incombe aux universitaires à l'égard de leurs divers clients, ainsi que de leurs employeurs, leurs disciplines, leurs associations professionnelles ou savantes et les bailleurs de fonds de l'enseignement supérieur. » (Gordon, 1997, p. 75)

On attend des universitaires qu'ils s'acquittent de nombreux rôles et fonctions.

« Les rôles de l'universitaire sont nombreux car chaque fonction peut engendrer plusieurs. Bien que chaque universitaire n'assume pas tous les rôles, que ceux-ci ne soient d'ailleurs ni constants, ni égaux en importance, ni universels, la liste suivante, longue sans être exhaustive, donne une idée de l'éventail des fonctions dont il s'acquitte : enseignant, homme de science, praticien, démonstrateur, rédacteur, modèle, découvreur, inventeur, chercheur, concepteur, architecte, explorateur, expert, apprenant, promoteur, collaborateur, modificateur, facilitateur, animateur, évaluateur, critique, examinateur, opérateur, guide, collègue, superviseur, mentor, auditeur, conseiller, moniteur, orienteur, négociateur, médiateur, jongleur, gestionnaire, directeur, entrepreneur. » (Gordon, 1997, pp. 67-68)

Dans la discussion et l'analyse que l'on trouvera plus loin dans cet article nous nous efforcerons de tenir compte du conseil salutaire donné par Cuthbert (1996, p. 4) :

« Ainsi, lorsque nous examinons l'expérience du personnel travaillant dans l'enseignement supérieur, nous nous trouvons face à un mélange de perspectives trop familières et trop étrangères qui se combinent pour nous en dire moins qu'elles ne prétendent le faire et moins que ce que nous devrions savoir. La multiplicité des perspectives exige que l'on y prête attention. Une solution de synthèse serait réductrice, illusoire ou trop ambitieuse... mais cela ne saurait être un prétexte pour ne pas essayer d'en tirer une logique. »

## **Tendances et perspectives**

Henkel (2000) à la suite d'entretiens approfondis avec un échantillon limité d'universitaires a conclu que, malgré les mutations de fond, massives et

profondes qu'avait connues le système de l'enseignement supérieur britannique, les universitaires avaient à ce jour réagi pour la plupart de façon souple et évolutive, conservant les composantes fondamentales de leur propre identité professionnelle en ce qui concerne leurs rôles d'enseignant et de chercheur. En outre, il apparaissait qu'une troisième dimension de cette identité, celle d'universitaire gestionnaire, n'en était au mieux qu'à un stade embryonnaire, quoi que peut-être émergent.

Cette recherche faisait partie d'une vaste étude comparative de l'évolution des relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les pouvoirs publics en Angleterre, en Norvège et en Suède (Kogan *et al.*, 2000). Dans cette étude, Høstaker a analysé les relations existant entre le changement de politique et la profession universitaire. Il avait noté que, malgré certaines divergences à l'intérieur des systèmes, les politiques de réforme avaient eu des incidences différentes : certains groupes en avaient tiré avantage, et d'autres non. De même, les trois systèmes ne présentaient pas de tendances similaires en ce qui concerne la répartition des fonctions et l'importance fonctionnelle accordée à l'enseignement ou à la recherche. Il en est résulté des différences dans les environnements et les expériences universitaires. Parmi les expériences communes, il citait :

« l'enseignement de troisième cycle, les carrières universitaires et la transparence dans les universités. L'un des éléments de standardisation le plus puissant au Royaume-Uni semblait être le RAE (*Research Assessment Exercise* – travaux d'évaluation de la recherche), qui en est venu à fixer le rythme d'une grande partie de la vie universitaire. L'importance de cette standardisation tient à ce qu'elle peut fournir des points communs d'identification pour les universitaires. Si l'on veut établir ce qu'est une profession universitaire, il faut partir de ces références communes liées à une expérience commune. Peut-être que la définition d'un universitaire est simplement cette collection hétérogène d'identifications. Il peut s'agir d'une profession étrange au vu de la théorie professionnelle mais elle nous permet de nous trouver devant autre chose qu'une non entité. » (Høstaker, p. 156)

Les études précédentes soulèvent plusieurs points intéressants. Premièrement, les systèmes nationaux peuvent mettre en place de puissants contextes de politiques qui influent à la fois sur les réactions des établissements et les expériences des universitaires. Deuxièmement, ces systèmes, s'ils sont fluides, bien que souvent assujettis aux mêmes grandes forces, se trouvent à des stades différents d'évolution et les changements peuvent se produire à des rythmes différents et selon une ampleur variable, ce qui est souvent le cas. On constate des variations importantes inter-systèmes en ce qui concerne l'influence relative de facteurs institutionnels ou de facteurs plus localisés (discipline ou département) qui façonnent les

mutations des rôles universitaires, les profils de carrière et les expériences. Ces conclusions s'appliquent peut-être un peu moins aux rôles administratifs, pour lesquels on s'attend davantage que l'objectif principal soit de répondre aux besoins de l'établissement de façon professionnelle. Toutefois, la persistance des tendances en faveur de la diversification, la fractionnalisation, la spécialisation et la différenciation des fonctions administratives ont compliqué le problème, en ce sens qu'elle pose de nouveaux défis pour les profils de carrière. Troisièmement, différents acteurs ou parties prenantes sont en droit d'avoir des idées différentes sur ces problèmes et sur l'évolution, situation qui se complique selon l'impact de l'orientation prédominante retenue (externe ou interne, sur un plan général ou sur un plan limité).

Au plan général, on recense régulièrement plusieurs tendances, notamment :

- La nécessité d'élargir la participation, avec les conséquences que cela implique, et le lien avec la citoyenneté et l'inclusion sociale.
- La conviction que l'enseignement supérieur est la source essentielle de futurs travailleurs du savoir.
- La conviction croissante que la recherche doit non seulement créer des connaissances mais aussi favoriser directement l'innovation, le développement et la croissance économique (à l'échelle régionale et nationale), et le souhait de renforcer les liens par le biais de la commercialisation des connaissances issues de la recherche.
- Les conséquences complexes de la mondialisation et les possibilités qu'offre l'enseignement transfrontières (CVCP, 2000) et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Bien qu'évoquées moins ouvertement qu'au cours des années 90, les exigences externes d'efficacité, d'économie, d'efficacité et de transparence, continuent d'influer sur les systèmes dans leur ensemble, sur la gestion des établissements et sur les conditions de travail de chaque membre du personnel.

La prévision est certes un art aléatoire, mais quand il s'agit d'orientations générales elle pose moins de problèmes que ne peuvent le penser les sceptiques. C'est ainsi que Watson (2000, pp. 31-32) s'interroge sur les conséquences de sept défis pour l'enseignement supérieur au Royaume-Uni que Lockwood et Davies (1985, pp. 1-23) ont repérés au milieu des années 80. Il arrive à la conclusion que dans un cas les prévisions ont été incorrectes – il y a eu expansion au lieu de la contraction prévue –, dans deux cas elles ont été contrastées et dans quatre cas elles ont été exactes. Il s'agit en l'occurrence de : la croissance de l'incertitude, le besoin d'une plus grande efficacité, la nécessité de créer et de maintenir une flexibilité, et celle de gérer le changement sans porter atteinte au moral du personnel. Un autre exemple

intéressant le Royaume-Uni nous est donné par les six préoccupations stratégiques que Williams et Fry (1994) ont mis en exergue dans leurs prévisions concernant l'enseignement supérieur britannique jusqu'en 2004 :

- diversité et différenciation des établissements ;
- emploi des diplômés;
- qualifications et organisation de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- possibilités ouvertes par les nouvelles technologies ;
- augmentation des revenus provenant du secteur privé ;
- recrutement du personnel.

Il s'agit là évidemment de rubriques générales, chacune d'entre elles couvrant une série de problèmes, de développements et de sous-scénarios. Dans une perspective temporelle similaire Gordon (1995) a étudié les conséquences possibles concernant six domaines, à savoir : la demande, le financement, les technologies nouvelles, la concurrence extérieure, l'évaluation de la recherche, et les normes et objectifs de l'enseignement supérieur. Cette étude a été mise à jour (Gordon, 2002) dans le cadre d'une série révisée de scénarios concernant la prochaine décennie.

Sans vouloir pécher par chauvinisme, nous dirons que nombre des vues et des problèmes exposés dans une consultation actuellement menée en Ecosse (*Shaping Our Future*, Scottish Higher Education Review : Second Consultation Paper, Scottish Executive, 2002) sont révélateurs et répondent à la question étudiée. Il suffira à cet effet de donner quatre citations probantes.

« ... s'il existe des exemples marquants d'établissements travaillant de concert pour élargir l'éventail des apprentissages offerts à leurs étudiants, la collaboration en matière d'enseignement est toujours un domaine où on peut en faire davantage. » (p. 18)

« Comme les pressions économiques tendent à allonger plutôt qu'à réduire la période d'activité des travailleurs, on peut s'attendre à une augmentation de la demande de perfectionnement professionnel continu. Il est vraisemblable que les établissements d'enseignement supérieur seront confrontés à de nouvelles catégories d'étudiants, désireux d'acquérir des compétences nouvelles, demandant des pédagogies nouvelles et exigeant de nouvelles modalités (comment, quand et où) pour l'offre de cours. » (p. 19)

« De nombreux universitaires ont déjà des horaires longs et ont choisi des carrières leur permettant d'aborder des questions intéressantes, en sachant qu'ils ne bénéficieront pas de salaires élevés. Ceux qui génèrent des idées ne sont pas toujours ceux qui sont les mieux placés pour créer et assurer la pérennité d'une entreprise. » (p. 24)



« Les établissements d'enseignement supérieur étant des centres de développement du capital humain, il est paradoxal, et onéreux, qu'ils n'aient pas une culture fortement ancrée de formation de leur personnel à ses nouveaux rôles. Il semble que l'on parte trop souvent de l'hypothèse que le personnel universitaire n'a pas besoin d'apprendre les techniques et technologies nouvelles au fur et à mesure que leur travail évolue. Ces dernières années, on a enregistré davantage de formations destinées aux universitaires gestionnaires de haut niveau et il faut s'en féliciter. Mais cette approche ne pénètre que lentement les facultés et au niveau du département, là où l'innovation et le changement interviennent réellement dans ces établissements, il semble qu'il y ait peu de formation systématiquement assurée et que l'on n'exige guère de compétences expresses de gestionnaire de ceux qui dirigent les départements. De jeunes universitaires peuvent se voir confier des responsabilités énormes sans aucune formation préalable sérieuse. » (p. 26)

## Scénarios

Williams et Fry (1994) ont posé pour principe qu'en 2004 les universitaires proprement dits dirigeront l'enseignement, créeront des matériels pédagogiques et en faciliteront l'utilisation grâce à de nouvelles technologies et constitueront

« des noyaux de réseaux de personnel à temps partiel et occasionnel à la manière dont de nombreux consultants en matière de gestion travaillent aujourd'hui. »

On a vu apparaître dans plusieurs systèmes des éléments de ce scénario. On pousse les universitaires enseignants à se rallier aux technologies nouvelles. Dans la plupart des systèmes, ils doivent en outre faire face à de nouvelles exigences des étudiants, découlant des mutations intervenues dans le profil de la population estudiantine et dans les expériences, aspirations et souhaits qui en résultent. C'est ainsi qu'un nombre croissant d'étudiants ne mènent pas leurs études à plein-temps. Pareillement, beaucoup d'entre eux exercent des emplois à temps partiel, ce qui soulève des questions sur le temps réellement disponible pour les études en dehors des cours et l'importance et la nature de l'apprentissage autonome.

Les points de vue actuels sur les approches pédagogiques appropriées évoluent également et on porte une attention plus grande à l'apprentissage axé sur l'étudiant et sur l'engagement actif dans le processus d'apprentissage.

De nombreux universitaires ont mis au point leur pratique d'enseignement en combinant leurs expériences personnelles, (modelage) et des expériences prudentes, dans un contexte souvent fortement marqué par les normes, les mœurs et les traditions de leur discipline. Dans un petit

nombre de cas, les établissements ont une incidence profonde sur la pratique. Beaucoup plus nombreux sont ceux qui s'efforcent d'y parvenir en appliquant des stratégies d'apprentissage et d'enseignement, en encourageant l'innovation et en prévoyant la formation et le perfectionnement du personnel.

### **Scénario 1 : Évolution des rôles d'enseignant**

Mon premier scénario couvre un ensemble de sources de mutations du rôle d'enseignant des universitaires, dont notamment : les incidences d'une participation élargie et de la nécessité de répondre aux besoins divers des apprenants ; l'utilisation efficace des technologies nouvelles pour renforcer l'apprentissage et l'enseignement ; la préparation initiale et le perfectionnement continu des universitaires à leurs rôles de plus en plus importants d'« enseignant », ce qui pourrait nous amener à redéfinir le sens de ce terme ; et la mise en place et l'utilisation de moyens appropriés d'analyses et d'évaluations comparatives de l'efficacité des pratiques.

Disons le simplement : Que va signifier le fait d'être un enseignant dans l'enseignement supérieur ? Quelles seront les compétences nécessaires ? Comment seront-elles développées ? Qui décide des compétences requises ? Comment le personnel sera-t-il aidé dans ce rôle ? Les universitaires sont-ils essentiellement des éducateurs ou des gestionnaires de l'apprentissage ? Des experts ou des facilitateurs ?

Rares sont ceux qui mettraient en doute la nécessité d'une approche théorique de l'enseignement, mais le consensus est moins général quand il s'agit de la nécessité pour tous les universitaires d'engager des recherches en pédagogie, encore que l'on approuve l'engagement dans le perfectionnement pédagogique (Gordon *et al.*, 2001). Dans certains systèmes il existe, ou tout au moins on voit apparaître, une différenciation institutionnelle, qui établit un distinguo entre une orientation axée sur la recherche et une orientation essentiellement axée sur l'enseignement. Si cette présentation générale est tant soit peu valable, elle pourrait également être source de changement au sein du présent scénario.

Les recherches de Henkel (2000) montrent que pour une grande part ce scénario affecte particulièrement une composante fondamentale de l'identité de l'universitaire. Les motifs qui attirent habituellement les gens vers l'université sont entre autres le sens d'un travail utile, l'examen de questions et de problèmes intéressants et le fait d'exercer une forte influence personnelle sur des choix précis, sur l'établissement des programmes de travail et sur la sélection des pratiques.

De fait, les individus préfèrent généralement être eux-mêmes la source de l'innovation et du changement. Ils peuvent alors facilement se sentir

frustrés si l'établissement ne leur apporte pas ce qu'ils attendent sur le plan du soutien et de la reconnaissance. Les établissements peuvent avoir du mal à répondre à des demandes et à des attentes fractionnées et diverses, notamment si cela suppose une infrastructure technologique ou un soutien sans réserve (par exemple création de matériels pédagogiques). Assurer une direction stratégique du sommet vers la base peut par ailleurs poser des difficultés de fonctionnement, qui ont largement trait à des problèmes de propriété et à des différends sur des questions d'opportunité, de pertinence, voire d'expertise reconnue. Toutefois, des pressions extérieures concernant notamment la garantie de qualité et celles exercées par le législateur, exigent de plus en plus que des moyens soient expressément mis en place pour concilier ces tensions, pour articuler les pratiques et les approches au niveau des individus, des départements et des établissements, avec des politiques et des stratégies clairement définies.

Les données dont on dispose montrent que les universitaires continuent à considérer qu'ils ont des identités liées entre elles de façon complexe : par exemple enseignants-chercheurs ou spécialistes-enseignants. De même qu'ils conservent ces identités, lorsqu'ils exercent des fonctions clairement spécifiques, comme celles d'administrateurs, nombre d'entre eux peuvent pareillement préserver leur identité même en adoptant des approches différentes sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage. En d'autres termes, ils peuvent certes faciliter l'apprentissage et gérer des assistants et des étudiants sans modifier nécessairement dans le fond leur identité d'universitaire à laquelle ils tiennent fort.

Un autre facteur vient compliquer la situation qui est que l'on continue à considérer que le mérite en tant qu'enseignant apporte moins de prestige et de récompenses que le mérite en tant que chercheur, malgré les efforts faits par de nombreux établissements pour revoir leurs critères de promotion et consacrer des fonds au soutien des innovations pédagogiques et des modifications des pratiques.

Tout cela donne à penser que dans le présent scénario des mutations profondes des fonctions et des profils de carrière exigeront vraisemblablement des modifications importantes des cultures et des valeurs actuelles. Les agences extérieures ont souvent recours à des stratégies d'orientation, notamment l'affectation de fonds réservés. On a déjà cité dans cet article des extraits d'un document de consultation publié par le *Scottish Executive*. Ils montrent bien le rôle que les ministres peuvent jouer dans la mise en place d'un climat et dans l'orientation de la direction, de la nature et du rythme des changements, soit directement, soit par le biais d'un organisme intermédiaire, comme les conseils de financement.

A l'heure actuelle, on adopte des approches multiples face aux changements structurels, surtout parce que l'on s'est rendu compte de la complexité et de la diversité de la réalité constatée dans la plupart des systèmes de l'enseignement supérieur : par exemple, on travaille avec les disciplines sur des initiatives, on travaille avec les établissements sur des politiques et des stratégies, on offre des possibilités novatrices aux universitaires, et on fournit un soutien et des cadres infrastructurels à des fins d'unification et d'aide. Au sein de cette structure, il est possible de modifier l'importance relative et l'équilibre des diverses approches pour pallier des faiblesses et répondre à des priorités émergentes. On pourrait citer par exemple l'importance croissante de l'action en faveur de la cohérence, de la connexion et de l'efficacité et l'établissement spécifique de liens entre financement et progrès satisfaisants pour répondre à ces besoins.

Dans de nombreux établissements, on se préoccupe de plus en plus devant l'ampleur de ce qui est exigé du personnel universitaire. Pour y répondre on a notamment mis en place des services expressément chargés de produire des matériaux d'enseignement et d'apprentissage de haute qualité, pour éviter au personnel universitaire d'avoir à consacrer du temps à de telles tâches et d'acquérir les compétences techniques nécessaires. Toutefois, cette stratégie repose sur un dialogue étroit concernant les intentions universitaires (résultats de l'apprentissage), et est tributaire de subtilité académique. Il peut par ailleurs être difficile d'augmenter les financements pour répondre aux demandes si tous les universitaires deviennent des utilisateurs importants. Le succès de cette stratégie suppose en outre que les universitaires ne sont plus chargés du contrôle personnel des activités.

Ce scénario soulève en outre quelques problèmes non résolus : faut-il que les fonctions et les responsabilités soient affectées par roulement ou faut-il encourager la spécialisation? Quelles sont les conséquences de chacune de ces stratégies sur le plan des profils de carrière et du perfectionnement du personnel ?

Bien que l'*Institute for Learning and Teaching* du Royaume-Uni ait défini une pratique professionnelle sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage et qu'il ait agréé plus de 100 programmes et recruté quelque 10 000 personnes répondant aux normes, cette question fait encore l'objet de débats au Royaume-Uni. Apparemment, le monde universitaire n'est toujours pas convaincu de la nécessité ou de la pertinence de normes et de critères explicites pour cadrer et orienter le développement, favoriser les profils de carrière et les promotions et modeler la perception des bonnes pratiques.

## Scénario 2 : Différenciation des fonctions

On a vu émerger une différenciation dans les fonctions de service administratif et universitaire. De fait, un nombre important des fonctions dont il est fait état aujourd'hui n'existaient pas il y a 30 ans. Dans le domaine universitaire, la différenciation des fonctions se produit et va progressant, bien qu'à partir d'une base modeste. Cette tendance prend des formes diverses. Il y a la différenciation qui résulte du fait que certaines fonctions sont confiées dans le cadre d'arrangements contractuels spécifiques, par exemple celles d'adjoints ou d'instructeurs dans les domaines de la pratique professionnelle. Sur un plan plus large, la différenciation peut toucher d'autres fonctions de recherche, d'enseignement ou de services qui sont généralement dévolues à du personnel non titularisé, par exemple assistants de recherche, boursiers de recherche, et assistants d'enseignement. La spécialisation au sein des disciplines universitaires est évidemment une chose établie.

La tendance vers la spécialisation et la fragmentation alimente la différenciation des fonctions, à l'instar de l'apparition de nouveaux domaines d'activité afin de faire face aux besoins, aux problèmes, aux savoirs et aux possibilités qui émergent ; mentionnons par exemple l'éventail des fonctions concernant le soutien au perfectionnement du personnel ou au perfectionnement des étudiants, ou encore le recours aux nouvelles technologies dans les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche et de l'administration.

La différenciation accrue des fonctions prend des dimensions distinctes lorsque les fonctions existantes sont dissociées – par exemple la séparation entre recherche et enseignement – ou lorsque de nouvelles fonctions viennent s'ajouter à des fonctions existantes – par exemple la commercialisation s'ajoutant à la création de savoirs, l'esprit d'entreprise avec l'érudition ou les tâches administratives en sus de la recherche et de l'enseignement.

La spécialisation et la différenciation présentent comme avantage de permettre de mieux utiliser les compétences, de favoriser la motivation individuelle, de répondre aux besoins et de promouvoir l'efficacité et l'efficacé. Toutefois, si on les pousse trop loin il peut y avoir des risques d'enclavement, de fragmentation, d'isolement et d'inefficacité. Bien avant que l'on en arrive à ce stade, on risque de voir apparaître d'autres problèmes, tels que ceux posés par la modification des besoins, des priorités ou des circonstances.

L'importance accrue de la différenciation a une conséquence différente, lorsque des personnes sont autorisées, voire encouragées, à refaçonner ou à réduire ce qui était précédemment un ensemble composite de fonctions. L'exemple le plus frappant est peut-être celui qui touche actuellement ce que beaucoup considèrent être les trois grandes fonctions classiques d'un universitaire (recherche, enseignement et administration). De nombreux

établissements, probablement la plupart d'entre eux, accordent une certaine marge d'action dans la pondération de ces fonctions, sur le plan de la charge de travail, des performances et des critères de récompense et de reconnaissance. On voit là, ce qui est compréhensible, une attitude à la fois motivante et réaliste, et un moyen de faire cadrer utilement expertise et performance. L'étape suivante risque toutefois d'être plus délicate, notamment lorsqu'une fonction est réduite à une dimension minimale ou est même supprimée. Dans ce cas, les questions financières peuvent influencer sur la stratégie, notamment en ce qui concerne les revenus de la recherche. Ainsi, des chercheurs émérites ont le droit de « racheter » leurs devoirs d'enseignement ou d'administration afin de maximiser la productivité de leur recherche. Étant donné que le mérite dans la recherche figure souvent en tête des critères de promotion et de récompense, une telle stratégie présente rarement de problèmes pour les profils de carrière des grands chercheurs ; toutefois elle affecte à la fois les fonctions et les profils de carrière d'autres universitaires qui s'acquittent des tâches de remplacement en matière d'enseignement et/ou de recherche, à des titres qui ont été étudiés en détail.

Dans certains cas cette différenciation peut s'accompagner de connotations négatives. C'est ainsi que de nombreux établissements, voulant optimiser la performance dans certains domaines visés par le *Research Assessment Exercise* le plus récemment mené (2001) au Royaume-Uni, ont laissé de côté plusieurs membres de leur personnel universitaire (et parfois une partie importante), parce qu'ils prévoyaient que le travail de ces derniers ne serait pas jugé comme ayant atteint le niveau que l'établissement visait dans cette unité d'évaluation (discipline). Ils ont été classés dans des catégories peu importantes sur le plan de la recherche. Étant donné que le financement est directement lié aux décisions des pairs concernant la qualité de la recherche présentée, les personnes omises n'ont pas obtenu de financements pour leur recherche. Il est peut-être inévitable que lorsque les établissements se trouvent en difficulté financière, ce scénario puisse facilement se traduire par des tâches d'enseignement et/ou une charge administrative additionnelles, et puisse aussi inciter la direction à obtenir des revenus externes pour le département par le biais de conseils, de cours financés par l'extérieur ou d'autres activités de type entrepreneurial. Ces interventions sont parfaitement compréhensibles mais elles reposent sur des arguments différents en faveur de la différenciation des fonctions. Ce n'est pas que ces personnes soient nécessairement d'excellents enseignants ou entrepreneurs, mais la différenciation de leurs fonctions résulte essentiellement d'une faiblesse perçue. Il est inévitable que de telles décisions soulèvent des problèmes sur le plan de la motivation et aient des conséquences sur les profils de carrière.

On ne saurait sous-estimer les conséquences personnelles qu'entraîne la nécessité de voir une fonction de spécialiste s'estomper, voire disparaître. Les causes les plus courantes sont les mutations technologiques ou organisationnelles ainsi que la modification des priorités, notamment dans les sujets de recherche qui attirent des financements ou dans les méthodologies qui sont à la mode.

### **Scénario 3 : Les clivages s'estompent**

Ce scénario peut lui aussi prendre des formes diverses. On examinera ici brièvement trois aspects. Premièrement, il y a les problèmes complexes soulevés dans le débat du Mode 2 (Gibbons et al., 1994). Si des équipes multidisciplinaires fluides produisent une quantité importante et croissante de recherches et de connaissances nouvelles, il est probable qu'avec le temps les clivages entre disciplines s'estompent. Évidemment, il arrive parfois que de nouvelles disciplines émergent entre les interstices. Elles deviennent alors de nouvelles spécialités et les pionniers peuvent donner une nouvelle orientation à leur carrière indépendamment de tout clivage. Toutefois, quelques uns des membres des équipes de Mode 2 peuvent au moins exercer leurs fonctions de façon différente, en fait en tant que consultants spécialistes apportant des compétences et des expertises particulières à chacun des projets pour lesquels ils travaillent. De surcroît, nombre de ces projets ne seront pas menés dans l'université qui est le centre même de leur propre discipline. Si les projets sont stimulants et couronnés de succès, ils incitent évidemment à y participer. Financements, résultats et réputation s'en suivront facilement. Toutefois, l'individu en question peut être considéré avec suspicion par les tenants des disciplines « traditionnelles ». A l'occasion, cela peut empêcher une progression dans la carrière. Les établissements trouvent souvent des moyens de contourner de tels obstacles, mais il est particulièrement difficile de « normaliser » ce type de profil de carrière. Cependant, à une époque où on voit se développer rapidement des formes nouvelles de production, de diffusion et d'évaluation du savoir, il existe des risques considérables de troubles profonds dans le « modèle » prédominant des profils de carrière universitaires, qui seront précédés à n'en pas douter par une phase de turbulence et de contestation des paramètres, présomptions et conceptions existants. Composer avec les novateurs et les pionniers est depuis longtemps une épreuve pour les établissements d'enseignement supérieur mais l'ampleur, le rythme et la nature des changements potentiels des dix années à venir sont de nature à amplifier cette tâche et à affiner davantage les règles de l'approbation par les pairs au sein du collège. Les administrateurs d'universités et les pairs risquent de devoir faire face à des changements profonds dans la décennie à venir.

Deuxièmement, les clivages s'estompent entre les fonctions d'enseignement et d'apprentissage, en partie comme conséquence de l'utilisation des technologies nouvelles et aussi du fait que les approches retenues sont davantage centrées sur l'apprenant et qu'une plus grande importance est accordée, indépendamment de la connaissance du sujet à l'acquisition et à l'application de compétences – ce que l'on peut résumer en disant qu'il s'agit de répondre à des demandes d'apprendre à apprendre. Dans ce cas les transgressions peuvent intervenir à travers les clivages enseignement/recherche/services universitaires, d'où des complications dues à la séparation des profils de carrière, des classements voire des régimes de récompense et d'appréciation.

Troisièmement, cette tendance risque de se développer considérablement à mesure que les systèmes, comme ce sera le cas au Royaume-Uni dans les années à venir, adopteront des échelles uniques de salaire, tous les postes/fonctions étant classés après une évaluation de la complexité des tâches et de l'importance de la fonction et après pondération. Évidemment, il faudra probablement beaucoup de temps pour que des changements radicaux interviennent et de fait, ils ne découlent pas inévitablement de ce processus. De surcroît, le facteur d'évolution porte sur des questions de salaire égal à travail égal et de responsabilités, plutôt que sur les profils de carrière proprement dits. Il n'en reste pas moins que les classements et les catégories actuelles disparaîtront progressivement parce que le personnel ne sera pas uniquement classé au sein des structures actuelles. Avec le temps, l'impact sur les profils de carrière pourrait être à la fois complexe et profond et les problèmes posés à l'administration universitaire risquent d'être considérables.

## Conclusions

Les situations changent, des possibilités se présentent et les fonctions et les profils de carrière évoluent. On peut dire que c'est là un processus presque naturel. Toutefois il peut y avoir des écueils et des dangers. Indépendamment des préoccupations liées à l'incertitude, et à une perte possible d'influence ou d'estime, il peut également se produire des différends sur les principes, les objectifs et les valeurs. Ainsi, McInnis (2000) a signalé que de l'avis des universitaires australiens, des changements de leurs fonctions risquent de compromettre la qualité de l'enseignement.

Les établissements sont confrontés à quelques aspects de certains, sinon de la totalité, des scénarios esquissés ci-avant. Mais, la perspective retenue et l'approche adoptée peuvent influencer sur les solutions que l'on recherche. Les problèmes peuvent être formulés sous un angle étroit ou sous des aspects divers. Le centre d'intérêt peut être opérationnel ou stratégique, isolé ou lié.



Le positionnement retenu est en partie la conséquence d'une combinaison de facteurs culturels, tels que les modes de direction et de gestion, la stratégie des établissements et les rapports à des buts, des objectifs et des plans spécifiques. Le tableau présenté présuppose que les administrateurs des établissements fixent et orientent les programmes de travail, alors que dans la réalité actuelle, ils sont trop souvent forcés de réagir, à la fois face aux pressions extérieures et aux incidents, menaces et dilemmes internes. Leur action étant essentiellement une réaction, il arrive facilement qu'elle consiste à éteindre des feux de paille, limiter les dommages et saisir des possibilités, tandis que le temps disponible pour mener les réflexions profondes et des consultations élargies se réduit sérieusement.

La façon dont ces questions sont envisagées est à l'origine d'une série de problèmes divers mais sérieux. Vu les pressions exercées sur les ressources et la performance de l'établissement, les dirigeants mettent l'accent, on peut les comprendre, sur les tâches et la productivité et en conséquence sur la mise au point des tâches. Celles-ci peuvent se recouper, sans être identiques, avec les fonctions et les profils de carrière. Cette distinction fondamentale ressort des conversations tenues avec des universitaires quant à leur engagement à l'égard de l'établissement et la mesure dans laquelle ils considèrent que leur perfectionnement est directement lié aux priorités et aux stratégies de l'université. Presque invariablement les universitaires interrogés abordent la question sous un angle extrêmement personnel, « mes fonctions, mon perfectionnement, mon profil de carrière », et considèrent qu'il leur est difficile, voire impossible, de se voir étroitement définis dans les plans, les stratégies et les priorités de l'université. C'est comme si, à ce niveau, ils devenaient anonymes, fondus dans la masse.

Comment peut-on combler ce fossé ? Les réponses ne sont pas faciles mais tout progrès en la matière suppose les actions suivantes :

- légitimer, valoriser et aligner les perspectives multiples ;
- promouvoir un dialogue actif et ouvert sur les fonctions et les profils de carrière ;
- utiliser les données de la recherche et encourager la poursuite de la recherche sur ces questions ;
- rechercher les bonnes pratiques, établir des références, mener des tests de réalité sur les politiques et les pratiques et lancer un processus constant, cohérent et global d'analyse, de planification, d'évaluation et d'examen concernant les fonctions, les profils de carrière, la progression et la rémunération ;
- œuvrer en faveur d'une plus grande articulation de modèles de développement souples, appropriés et solides et apporter un soutien approuvé aux mesures de développement, dans un cadre permettant de

mieux saisir les fonctions et les obligations professionnelles fondamentales, de voir ce qui est nécessaire dans la préparation et la poursuite du perfectionnement, et de considérer comment ces éléments sont définis et à quels standards ils sont censés répondre.

Ce qui précède ne veut pas dire que des enseignements précieux n'ont pas été tirés ou que des activités n'aient pas été entreprises. Au niveau des systèmes, les agences nationales de perfectionnement du personnel cherchent de plus en plus à promouvoir et à étayer les débats et les pratiques, à définir des normes et à créer des programmes de perfectionnement. Aux États-Unis, depuis plus de dix ans le *Faculty Roles and Rewards Forum* de l'*American Association for Higher Education* a accompli un travail précieux sur les campus et par le biais de sa publication et de ses conférences annuelles. L'objectif initial était influencé par les écrits de Ernest Boyer (1990) sur *Scholarship Reconsidered* mais sa portée a été grandement étendue, encore que l'accent porte exclusivement sur le travail des universitaires.

Ainsi, les établissements universitaires peuvent être source d'informations et d'études sur les bonnes pratiques. Au niveau de ces établissements, on apporte une attention plus grande au perfectionnement de tout le personnel, à des échéances diverses. L'alignement entre perfectionnement et stratégie est par ailleurs devenu une question plus pressante. Ce qui veut dire que la volonté est là. Une question beaucoup plus délicate est de décider s'il s'agit essentiellement d'une question de patience ou d'application soutenue ou si, comme on l'a fait valoir ci-avant, il faut changer d'orientation. Cette question mérite un surcroît d'examen, de recherche et de travaux de fond.

L'auteur :

Professeur George Gordon  
 Director of Academic Practice  
 University of Strathclyde  
 50, George Street  
 Glasgow G1 1QE, Royaume-Uni  
 E-mail : g.gordon@strath.ac.uk

## Références

- BOYER, E.L. (1990), *Scholarship Reconsidered*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- CUTHBERT, R. (dir. pub) (1996), *Working in Higher Education*, SRHE/OUP, Buckingham.
- GIBBONS, M., C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT et M. TROW (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.

- GORDON, G. (1995), « Higher education 2004: pointers, possibilities, pitfalls, principles », *Quality Assurance in Education* 3, (4), pp. 21-29.
- GORDON, G. (1997), « Préparer et former les universitaires aux besoins de l'enseignement tertiaire de masse », *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9, (3), pp. 73-85.
- GORDON, G., D'ANDREA, V., GOSLING, D. et L. STEFANI (2001), *Building Capacity for Change : Research on the Scholarship of Teaching*, rapport préparé pour le Higher Education Funding Council for England.
- GORDON, G. (2002), « Higher Education 2012: Pointers, possibilities, pitfalls, principles », document présenté à la Conférence EAIR, septembre 2002, Prague.
- HENKEL, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- HØSTAKER, R. (2000), « Policy Change and the Academic Profession », in Kogan, M. et al. *Transforming Higher Education: A Comparative Study*, pp. 131-158.
- KOGAN, M., MOSES, I. et E. EL-KHAWAS (1994), *Staffing Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- KOGAN, M., BAUER, M., BLEIKLIE, I. et M. HENKEL (2000), *Transforming Higher Education: A Comparative Study*, Jessica Kingsley, Londres.
- LOCKWOOD, G. et J. DAVIES (1985), *Universities: The Management Challenge*, SRHE/NFER-Nelson, Windsor.
- MCINNIS, C. (2000), « Changing Academic Roles: the everyday realities challenging quality in teaching », *Quality in Higher Education*, 6, (2), pp. 143-152.
- Scottish Higher Education Review (2002), *Shaping Our Future: Second Consultation Paper*, Scottish Executive.
- WATSON, D. (2000), *Managing Strategy*, OUP, Buckingham.
- WILLIAMS, G. et H. FRY (1994), *Longer Term Prospects for British Higher Education CVCP*, University of London, Londres.

## **Universitaires australiens d'aujourd'hui et de demain : adaptation à un environnement plus commercial**

*par*

Grant Harman

University of New England, Australie

*L'adaptation au nouvel environnement commercial a été, à biens des égards, un processus douloureux et préjudiciable pour la profession universitaire en Australie. Elle est désormais plus fragmentée et son influence politique et son envergure se sont dégradées. Les salaires des universitaires n'ont pas suivi l'évolution des salaires professionnels et nombre d'entre eux émettent de sévères critiques à l'encontre des changements intervenus dans la politique gouvernementale en matière d'enseignement supérieur, de la réduction des aides publiques aux universités et des modifications apportées à la structure et à l'administration de leurs établissements. Beaucoup sont très frustrés, désabusés et en colère. Cependant, toutes les adaptations ne se sont pas révélées négatives. Aujourd'hui les universitaires australiens sont plus qualifiés, travaillent plus dur et sont plus productifs en matière de recherche qu'ils ne l'étaient dans les années 70. Ils continuent de manifester un profond intérêt pour les rôles essentiels que joue l'université et beaucoup sont satisfaits de leur travail. Ils sont nombreux à s'être engagés avec succès dans des partenariats de recherche avec l'industrie et dans d'autres activités entrepreneuriales, sans pour autant mettre en péril l'intégrité de leur rôle dans l'enseignement. Mais l'opinion de certains étudiants en doctorat suscite des inquiétudes, en particulier leur insatisfaction quant aux cours suivis, les incertitudes concernant leurs futures carrières et l'opinion extrêmement négative qu'ils ont des universités et de la profession universitaire.*

## Introduction

Cet article examine la manière dont les universitaires australiens d'aujourd'hui et de demain se sont adaptés à l'évolution relativement rapide vers un environnement incontestablement plus commercial et à la diminution des subventions octroyées par étudiant. S'appuyant sur les données d'études de la situation sociale et d'entretiens rassemblées sur plusieurs années, l'article s'attarde tout particulièrement sur les intérêts professionnels et les qualifications formelles des universitaires, ainsi que sur l'organisation de leur travail, leur productivité en matière de recherche et les niveaux de satisfaction. Il étudie la manière dont les universitaires se sont adaptés à deux développements essentiels en rapport avec l'entrepreneuriat, à savoir le renforcement des liens entre la recherche et l'industrie et les activités entrepreneuriales au sein des départements. L'article étudie également la satisfaction des étudiants en doctorat quant aux cours, leurs plans de carrière et leurs opinions sur les universités et l'emploi universitaire. Grâce à une meilleure compréhension du processus d'adaptation, on espère que les dirigeants d'universités et les agences gouvernementales auront davantage d'éléments pour saisir les motivations du personnel universitaire et les moyens de dynamiser et de rajeunir leur profession.

Ces quelque dix dernières années, les observateurs de différents pays ont souligné certaines des incidences défavorables des récents changements intervenus dans l'environnement de travail et dans le contexte politique entourant les universitaires. Par exemple, Halsey (1992) et Clark (1987) signalaient une fragmentation accrue de la profession d'universitaire britannique et américaine, le fossé entre la partie supérieure et la partie inférieure de la hiérarchie au sein des institutions se creusant. Shattock (2001) soulignait les incidences de la diminution de l'influence politique des universitaires au Royaume-Uni et le déclin relatif des niveaux de salaire par rapport à d'autres professions. D'autres mentionnaient un fort mécontentement des universitaires et les sentiments d'aliénation qu'ils éprouvent au sein de leurs institutions.

La situation australienne est très proche de celle que l'on observe dans d'autres pays développés, bien que certains observateurs considèrent que le système de l'enseignement supérieur australien a pris de l'avance par rapport à la plupart des pays comparables en matière d'entrepreneuriat et de gestion de type entreprise. Il est certain que le système australien s'est modifié de

manière radicale en très peu de temps, imposant des changements à la profession d'universitaires et aux parcours de carrière des enseignants. La fragmentation de la profession est perceptible, et l'influence politique et le statut public des universitaires se sont dégradés. Les salaires des universitaires n'ont pas suivi l'évolution de ceux d'autres professions et des hauts fonctionnaires de l'Administration fédérale ou des États, en dépit d'augmentations de salaire raisonnables obtenues par le biais de négociations d'entreprise depuis 1996. Aujourd'hui, de nombreux universitaires sont extrêmement critiques à l'égard des changements intervenus dans la politique gouvernementale, de la diminution des aides publiques à l'enseignement supérieur octroyées par étudiant et des modifications apportées à leurs institutions. Ils admettent mal en particulier des styles d'administration des universités plus entrepreneuriaux et la diminution de la prise de décision collégiale. En raison de la rapide augmentation du nombre d'étudiants et de la chute des subventions, la charge de travail s'est accrue très sensiblement. Les universitaires ont exprimé fortement et publiquement leur mécontentement, leur gêne et leurs désillusions dans la presse et dans les réponses à une récente enquête du Sénat sur les universités (*Universities in Crisis*, 2001).

Plusieurs rapports de recherche récents soulignaient également la rapidité et l'ampleur des changements intervenus dans l'environnement universitaire en Australie et leurs graves incidences sur la vie et le travail des universitaires. Dans leur étude sur les universités de recherche publiques aux États-Unis, en Australie, au Royaume-Uni et au Canada, Slaughter et Leslie (1997) mettaient en évidence le fait que les scientifiques étaient très impliqués dans ce qu'ils appellent le « capitalisme universitaire », les universités adoptant de plus en plus une attitude orientée vers le profit et le marché. Par conséquent, les universités participent désormais au capitalisme, ce qui crée des tensions et contradictions majeures pour les enseignants-chercheurs.

Alors que l'étude de Slaughter et Leslie s'intéressait principalement au fait que les universités dépendent de crédits externes, Marginson et Considine (2000) mettaient l'accent sur les changements intervenus dans la gestion et de l'administration des universités. Leur examen de 17 universités australiennes leur a permis de dégager une tendance générale à faire des universités des entreprises commerciales. Des modèles de gestion descendants et un contrôle fort des dirigeants se sont traduits par le remplacement d'organes de prise de décisions collégiales par de nouvelles structures de direction, par un brusque déclin dans le rôle des disciplines de culture générale, et par un transfert de l'autorité et de l'autonomie budgétaire des administrations centrales aux doyens de facultés et aux directeurs de départements (Marginson et Considine 2000, pp. 9-11).

Les résultats d'une récente étude réalisée par Anderson, Johnston et Saha (2003) sur les rôles exercés par les universitaires et la dotation en personnel des universités australiennes sont encore plus inquiétants. Sur la base de plus de 2000 réponses à un questionnaire distribué par voie électronique dans 12 universités représentatives, ces chercheurs dressent un portrait inquiétant du travail et des valeurs universitaires. Bien que de nombreux universitaires affichent une volonté accrue d'améliorer la pratique de l'enseignement et de travailler plus efficacement avec leurs étudiants, ils sont extrêmement frustrés par des charges de travail élevées, une bureaucratie croissante et leur incapacité à consacrer le temps adéquat à l'enseignement et à la recherche. Ils s'inquiètent beaucoup du recours croissant au personnel occasionnel pour l'enseignement, des normes d'enseignement universitaire en baisse et du manque de soutien apporté à la recherche universitaire au sein de leur école ou département. En ce qui concerne les normes universitaires, les auteurs sont parvenus aux conclusions suivantes :

« Globalement, les universitaires considèrent que les normes sont moins élevées qu'elles ne l'étaient il y a 10 ou 20 ans de cela... Nombre d'entre eux signalent qu'une partie des nouveaux étudiants ont moins de dispositions qu'avant et qu'ils ne sont pas bien préparés aux études universitaires. Pour que ces étudiants réussissent, ils auront besoin d'un soutien pédagogique spécial. De nombreuses observations, étayées par les statistiques globales, indiquent également qu'il est plus facile d'obtenir ses examens que par le passé, et que les critères d'obtention de diplôme ont baissé. » (Anderson, Johnston et Saha, 2003, pp. 36-37)

D'un autre côté, le raisonnement de cet article est que le sombre tableau dépeint par les universitaires et les récentes recherches ne représente en aucun cas l'ensemble de la profession universitaire à l'heure actuelle en Australie. Les données présentées ici montrent plutôt que les adaptations aux changements n'ont pas toutes été négatives pour les universitaires. Aujourd'hui, les universitaires australiens sont en fait mieux qualifiés qu'ils ne l'étaient dans les années 70. Ils manifestent plus d'intérêt que jamais pour les rôles universitaires essentiels que sont l'enseignement, les travaux avec les étudiants et la recherche. Contrairement à ce qui était le cas dans les années 70, peu d'universitaires désirent consacrer davantage de temps aux tâches administratives. Aujourd'hui, ils travaillent plus dur, ils sont étonnamment plus productifs en matière de recherche, ils sont globalement satisfaits de leur travail et nombre d'entre eux ne souhaitent absolument pas quitter le monde du travail universitaire. Par ailleurs, ils sont également nombreux à se consacrer désormais à des activités entrepreneuriales. Cependant, les opinions et expériences de cours des actuels étudiants en doctorat suscitent des inquiétudes. Beaucoup critiquent sévèrement leurs cours et ont

des doutes quant à leurs futures carrières, et ils ont une très mauvaise opinion des universités et de la profession universitaire.

Malheureusement, dans une large mesure ni les directeurs d'universités australiennes ni les agences gouvernementales ne se sont intéressés sérieusement aux incidences du nouvel environnement entrepreneurial sur l'avenir des activités et de la profession universitaires. De façon significative, ni la Commission West (1997 et 1998) ni le récent document de réflexion *Crossroads* (Nelson, 2002) n'accordaient d'attention particulière aux incidences des nouvelles orientations adoptées pour la recherche et la profession universitaire.

Les données de l'article sont extraites des études ci-dessous, qui ont été menées par l'auteur ou auxquelles il a participé :

- enquête nationale par sondage sur les universitaires des universités et collèges d'études avancées (*College of Advanced Education – CAE*) réalisée en 1977 pour le compte de la Commission Williams (Harman, 2000) ;
- enquête nationale par sondage sur les universitaires réalisée en 1997 (Harman, 2000) ;
- enquête sur un échantillon d'universitaires spécialisés en sciences et technologies réalisée en 1997 dans trois universités du Groupe des huit (Harman, 1999) ;
- enquête sur un échantillon d'universitaires spécialisés en sciences et technologies réalisée en 2001 dans six universités du Groupe des huit (Harman, 2002a) ;
- enquête sur l'ensemble des étudiants en doctorat de deux universités du Groupe des huit réalisée en 2001 et suivie d'entretiens (Harman, 2002b).

## **Changements intervenus dans le système de l'enseignement supérieur australien**

Depuis 1990, le système de l'enseignement supérieur australien a connu des changements spectaculaires et profonds qui ont affecté de nombreux aspects de la vie universitaire. Ces derniers ont également consolidé et étendu les réformes substantielles de la fin des années 80. Les changements particulièrement importants ont été les suivants :

- une croissance substantielle du nombre total d'étudiants et de la proportion d'étudiants étrangers, et le développement d'établissements plus solides, plus grands et plus polyvalents ;
- un environnement réglementaire davantage orienté vers le marché et la concurrence, une réduction de la dépendance institutionnelle vis-à-vis des subventions de fonctionnement publiques et une augmentation



considérable du revenu généré par les établissements et une plus grande dépendance par rapport aux droits de scolarité ;

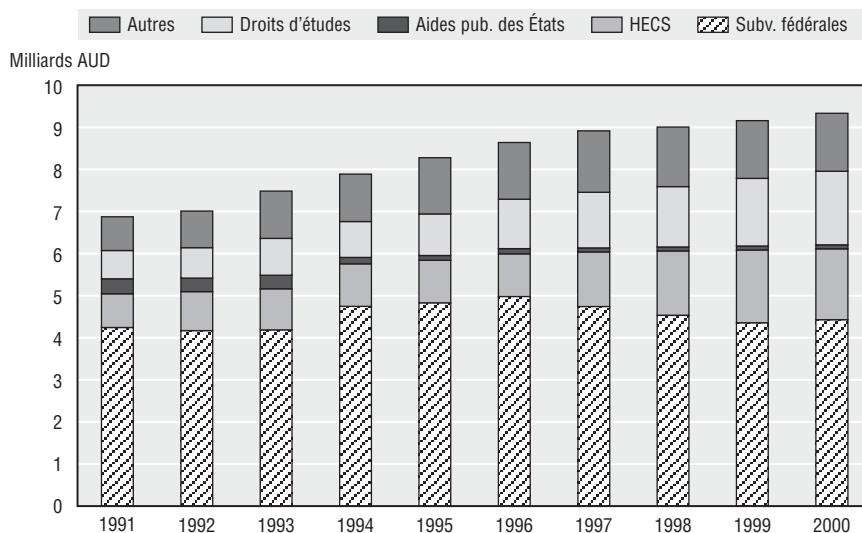
- une approche de l'offre de cours et de l'apprentissage des étudiants davantage axée sur ces derniers et de nouvelles initiatives en matière d'accès et d'équité ;
- une augmentation importante des activités de recherche et de la formation de chercheurs et des liens plus étroits entre l'université et l'industrie en matière de recherche, l'accent étant mis davantage sur la concurrence pour l'attribution de fonds de recherche et le suivi des résultats ;
- de nouvelles initiatives visant à garantir la qualité, des mécanismes de suivi et d'évaluation améliorés, et une orientation plus internationale ; et
- au sein des universités, une approche plus corporatiste et entrepreneuriale de la gestion et de la gouvernance des établissements.

Bien que les années 90 n'aient pas connu de tournant unique marquant, comme l'abolition du système binaire et l'instauration du Système national unifié (*Unified National System*) à la fin des années 80, la combinaison d'un ensemble de décisions politiques importantes de l'Administration fédérale et d'initiatives d'établissements ont engendré des changements fondamentaux.

Les développements les plus importants et les plus radicaux ont été l'instauration d'un cadre de financement s'inspirant davantage du marché, la mise en œuvre de politiques se traduisant par une augmentation substantielle du revenu généré par les universités elles-mêmes et par l'attraction d'un grand nombre d'étudiants internationaux, une dégradation du taux d'encadrement et une approche plus entrepreneuriale de la gestion et de l'administration des universités. Les changements apportés aux politiques relatives au cadre de financement et aux activités à but lucratif ont fondamentalement modifié le fonctionnement des universités et leurs relations avec les pouvoirs publics. Non seulement les universités sont de plus en plus en mesure de subvenir elles-mêmes à leurs besoins financiers mais les relations structurelles avec les pouvoirs publics n'ont plus pour référence l'enseignement dans sa forme traditionnelle mais leur référence est désormais le marché, après avoir été l'État. L'étendue de ces changements, les orientations universitaires traditionnelles étant tout d'abord délaissées pour privilégier ensuite les influences plus fortes du marché, n'a été anticipée que par un petit nombre de personnes lorsque les importantes réformes des années 80 ont commencé.

La part du revenu dont bénéficient les universités en provenance de sources non gouvernementales a augmenté durant la dernière décennie (voir la figure 1) et cette augmentation devrait se poursuivre. Par conséquent, ce sont de plus en plus souvent les universités elles-mêmes qui sont à l'initiative des changements en redéfinissant leurs services, s'appropriant de nouveaux

Figure 1. Sources de revenu des universités de 1991 à 2000



Source : Department of Education, Science and Training Statistical Collection.

marchés, commercialisant les résultats de leurs recherches en matière de savoir, se réorganisant en interne et améliorant leurs réseaux externes.

Après la publication du Livre blanc de 1988 sur l'enseignement supérieur (Dawkins, 1988), la politique de l'Administration fédérale est devenue progressivement moins normative, privilégiant les incitations par rapport aux mandats. Les objectifs nationaux en matière de nombre de diplômés par domaine d'étude ont été abandonnés, les collectes de données ont été réduites et les exigences en matière de plans de recherche obligatoire ont été supprimées. Le financement des travaux d'équipement spécifiques à un projet a été en grande partie remplacé par un financement noyé dans la subvention de fonctionnement affectée à la maintenance et aux nouveaux développements. Les procédures détaillées d'approbation et de justification des glissements de cours entre domaines d'études ont été assouplies, ce qui a donné aux universités davantage de latitude pour répondre aux évolutions de la demande et a libéré la concurrence entre les universités. Les universités ont également été encouragées à développer les cours payants pour les étudiants nationaux et les étudiants étrangers. La réponse des institutions a été variable, mais nombre d'entre elles ont répondu positivement à cette possibilité de revenu, certaines adoptant des politiques compétitives agressives.

Dans le milieu des années 90, l'Administration fédérale a cherché à réduire encore la dépendance des universités par rapport aux aides publiques et à leur permettre de répondre plus directement aux signaux du marché en relevant le niveau des contributions financières des usagers par rapport aux investissements publics. Elle a également assoupli certaines des règles liées à l'acquittement par les étudiants de droits d'études et a poussé les universités à réaliser de réels gains de productivité en échange d'augmentations de salaire obtenues par le biais de négociations s'inspirant de celles des entreprises. En 1995, le gouvernement travailliste a refusé d'offrir un système de rémunération complémentaire automatique dans le cadre des augmentations de salaire obtenues par le biais de négociations, obligeant ainsi les universités à dégager la part située au-dessus de l'indice d'ajustement général des prix par le biais d'efficacités internes et de revenus externes. Le nouveau gouvernement de coalition de 1996 a conservé cette politique, et l'écart non financé entre les subventions de fonctionnement indexées et les salaires s'est accru considérablement jusqu'en 2000. Les subventions de fonctionnement par étudiant ont donc globalement décliné et les taux d'encadrement se sont dégradés, passant d'environ 1:14 à pratiquement 1:20. Entre 1991 et 2000, la charge d'étudiants a augmenté de 32 % mais le total des effectifs du personnel n'a augmenté que de 12 %.

Plus récemment, la politique du gouvernement fédéral a mis l'accent sur le renforcement des incitations offertes aux universités pour qu'elles développent des liens de recherche pour contribuer à l'innovation nationale, concentrant les compétences en recherche dans des centres d'excellence, améliorant la pertinence et l'efficacité de la formation des chercheurs et renforçant le cadre global permettant de garantir la qualité. L'objectif de la politique présentée dans le Livre blanc sur la recherche et la formation des chercheurs (Kemp, 1999) était de renforcer les liens entre les travaux universitaires et le marché.

Avec le passage à un système d'enseignement supérieur de masse mettant davantage l'accent sur l'utilisation des mécanismes du marché et de l'augmentation simultanée de la diversité des institutions, des programmes et de l'organisation des études, il s'est avéré nécessaire de s'attacher davantage à garantir la qualité et à contrôler les performances des établissements. Par ailleurs, la nécessité de s'assurer que les universités répondaient véritablement aux besoins des étudiants s'est trouvée renforcée par l'augmentation du nombre de cours payants et des effectifs étudiants plus importants dans les établissements privés.

## Qualifications et intérêts des universitaires

Il est évident que les universitaires australiens sont plus qualifiés aujourd'hui qu'ils ne l'étaient dans les années 70 mais ils n'ont pas pour autant perdu beaucoup de leurs valeurs universitaires traditionnelles ni de leurs profonds intérêts professionnels pour leurs rôles essentiels que sont l'enseignement, les travaux avec les étudiants et la recherche. La proportion de titulaires d'un doctorat parmi eux est passée d'environ 54 % dans les universités et de 15 % dans les CAE en 1977 à environ 70 % dans les universités fondées avant 1987 et à environ 45 % dans celles fondées après 1987, en 1997. Désormais, dans les universités se consacrant de manière intensive à la recherche, mis à part certains domaines professionnels tels que le droit où le doctorat n'est pas encore la norme, il est rare que les personnels occupant des postes d'assistant et au-delà ne soient pas titulaires de ce diplôme. Cela signifie que de plus en plus d'universitaires enseignant aux niveaux professionnels sont compétents pour faire de la recherche et superviser des étudiants chercheurs de troisième cycle. De moins en moins d'universitaires jugent nécessaire de consacrer beaucoup de temps à l'obtention de diplômes de troisième cycle.

En dépit des importants changements intervenus, la profession d'universitaire demeure fortement attachée à l'université, à l'enseignement et à la recherche. Le tableau 1 compare les pourcentages d'universitaires qui ont témoigné en 1977 et en 1997 d'un intérêt « vif » ou « profond » pour différentes activités faisant partie de leurs attributions. Alors que le schéma global des intérêts des universitaires est resté stable sur cette période de vingt ans, on constate une augmentation générale de l'intérêt porté à la recherche et à l'écriture tandis que l'intérêt pour les travaux administratifs et de commission a diminué. L'intérêt manifesté pour l'enseignement est resté stable mais celui porté au travail avec les étudiants a augmenté ; en tout état de cause, ces deux activités demeurent des domaines suscitant un très grand intérêt.

Les résultats du tableau 1 sont encourageants. Il n'est pas étonnant que la recherche et l'écriture suscitent aujourd'hui un grand intérêt, les universitaires étant désormais plus qualifiés, les institutions accordant une attention accrue aux résultats de la recherche et les anciens CAE ayant été absorbés dans les universités. La baisse de l'intérêt pour les travaux administratifs et de commission s'accorde mal avec le traditionnel fort attachement à la collégialité, mais cela s'explique probablement par le fait que, les travaux administratifs et de commission demandant plus de temps qu'avant alors que la charge de travail est déjà conséquente, de nombreux universitaires admettent mal l'intrusion de ce qu'ils considèrent comme des travaux administratifs ou de commission inutiles ou d'une moindre priorité par rapport aux activités fondamentales.

**Tableau 1. Intérêt porté aux activités fondamentales : pourcentage des réponses témoignant d'un intérêt « vif » ou « profond » pour les activités en question**

	Administration	Travaux de commission	Enseignement	Entretiens avec les étudiants	Recherche et écriture	N
<b>1977</b>						
Universités	10.0	9.1	84.3	77.4	88.7	1 366
CAE	19.2	15.6	90.2	81.2	68.2	1 222
<i>Total</i>	<i>14.3</i>	<i>11.4</i>	<i>87.9</i>	<i>78.4</i>	<i>78.0</i>	<i>2 588</i>
<b>1997</b>						
Universités du Groupe des huit	6.2	8.7	84.1	72.8	89.3	243
Autres universités fondées avant 1987	8.0	7.5	84.6	77.0	89.7	213
Universités de technologie	8.7	11.1	88.1	75.0	80.4	128
Universités nouvelles	11.6	1.0	85.8	79.3	81.7	153
<i>Total</i>	<i>7.5</i>	<i>8.8</i>	<i>83.3</i>	<i>85.5</i>	<i>86.3</i>	<i>737</i>

Source : Auteur.

## Temps consacré par les universitaires à différentes activités professionnelles

Comme dans beaucoup d'autres pays, les universitaires australiens travaillent aujourd'hui plus dur et ont une semaine de travail considérablement plus longue qu'il y a une vingtaine d'années. Le tableau 2 compare le temps que les personnels estimaient consacrer à différentes activités professionnelles en 1977 et 1997. Le groupe 1/2 pour 1997 correspond aux universités fondées avant 1987 et le groupe 3/4 correspond à celles fondées après 1987. La durée de la semaine de travail moyenne a augmenté d'environ 5 heures. En dépit de taux d'encadrement moins favorables et d'effectifs généralement plus élevés par classe, le temps consacré à l'enseignement, à la préparation des cours et aux cours en laboratoire a diminué, tandis que le temps consacré aux tâches administratives et à la recherche et à l'écriture a considérablement augmenté, et que le temps consacré aux rendez-vous avec les étudiants et à d'autres activités professionnelles a un peu augmenté. Le temps consacré à la correction des travaux d'étudiants est demeuré constant. Les tendances concernant le temps consacré à l'enseignement peuvent soulever des questions quant à la garantie de la qualité.

**Tableau 2. Temps consacré aux différentes activités professionnelles chaque semaine par semestres**

Estimations du nombre d'heures moyen

	1977			1997		
	Universités N = 468	CAE N = 1249	Total N = 1717	Groupe 1/2 N = 416	Groupe 3/4 N = 250	Total N = 660
Leçons et travaux dirigés	7.0 <sup>1</sup>	9.7 <sup>1</sup>	9.0 <sup>1</sup>	7.0 <sup>1</sup>	8.6 <sup>1</sup>	7.7 <sup>1</sup>
Correction des travaux d'étudiants (y compris les examens)	4.8 <sup>1</sup>	4.5 <sup>1</sup>	4.5 <sup>1</sup>	4.0 <sup>1</sup>	5.3 <sup>1</sup>	4.5 <sup>1</sup>
Préparation de nouveaux cours, leçons, travaux dirigés	6.6 <sup>1</sup>	7.5 <sup>1</sup>	7.3 <sup>1</sup>	6.5 <sup>1</sup>	6.2	7.1 <sup>1</sup>
Cours en laboratoire	2.7 <sup>1</sup>	3.7 <sup>1</sup>	3.3 <sup>1</sup>	1.7 <sup>1</sup>	0.9 <sup>1</sup>	1.4 <sup>1</sup>
Rendez-vous avec les étudiants	3.6 <sup>1</sup>	3.7 <sup>1</sup>	3.6 <sup>1</sup>	3.6 <sup>1</sup>	4.2 <sup>1</sup>	3.9 <sup>1</sup>
Administration	3.7 <sup>1</sup>	5.3 <sup>1</sup>	4.8 <sup>1</sup>	7.7 <sup>1</sup>	8.0 <sup>1</sup>	7.8 <sup>1</sup>
Travaux de commission	1.9 <sup>1</sup>	2.6 <sup>1</sup>	2.4 <sup>1</sup>	2.9 <sup>1</sup>	3.0 <sup>1</sup>	2.9 <sup>1</sup>
Recherche, rédaction d'articles, de livres, etc.	10.2	3.8	5.6 <sup>1</sup>	12.4	7.8	10.9 <sup>1</sup>
Autres activités ressortissant à la sphère communautaire	3.8 <sup>1</sup>	3.2 <sup>1</sup>	3.6 <sup>1</sup>	4.3 <sup>1</sup>	3.7 <sup>1</sup>	4.1 <sup>1</sup>
<i>Total</i>	<i>44.3<sup>1</sup></i>	<i>44.0<sup>1</sup></i>	<i>44.1<sup>1</sup></i>	<i>49.8<sup>1</sup></i>	<i>48.6<sup>1</sup></i>	<i>49.7<sup>1</sup></i>

1. Les différences sont significatives d'un point de vue statistique ( $P < 0.05$ )

Source : Auteur.

Les données concernant l'organisation du travail et les intérêts professionnels des directeurs et doyens ont fait par ailleurs l'objet d'un rapport (Harman, 2002c). Malgré un net élargissement des tâches de gestion qui leur incombent, l'organisation hebdomadaire du travail des doyens et des directeurs est demeurée remarquablement stable depuis les années 70, à ceci près que ces derniers, tout comme leurs collègues enseignants-chercheurs, ont vu leur temps de travail hebdomadaire augmenter de cinq heures en moyenne. Curieusement, le temps réellement consacré par les doyens et les directeurs à leurs tâches administratives et travaux de commission a légèrement diminué entre 1977 et 1997 tandis que le temps consacré à l'enseignement a augmenté et que le temps consacré à la recherche a considérablement augmenté.

Par ailleurs, malgré leur engagement profond dans les travaux administratifs et de commission, doyens et directeurs considèrent ces activités comme représentant la facette la moins intéressante de leur travail et, de fait, leur intérêt pour ces activités a diminué dans des proportions non négligeables entre 1977 et 1997. Par exemple, en 1977, quelque 23 % des doyens et directeurs des universités trouvaient le travail administratif intéressant ou très intéressant, tandis qu'en 1997, ils n'étaient plus que 13.5 %

à penser ainsi. Plus surprenant encore est le fait qu'en 1997, 50 % des doyens et directeurs déclaraient trouver le travail administratif ennuyeux et terne, et que 41 % d'entre eux pensaient la même chose des travaux de commission. Ces évaluations traduisent peut-être une aversion réelle pour les travaux administratifs et de commission, mais elles pourraient aussi être un reflet des valeurs universitaires traditionnelles. Une autre explication possible est que pour de nombreux universitaires de haut niveau, les travaux administratifs et de commission ne sont pas aussi intrinsèquement intéressants que leurs activités universitaires, particulièrement la recherche et l'écriture, tandis que doyens et directeurs, tout comme d'autres universitaires, sont de plus en plus contraints de publier et d'obtenir des subventions externes pour la recherche.

## Productivité de la recherche

L'intérêt manifesté pour la recherche par les universitaires depuis les années 70 ayant globalement augmenté et le temps consacré à la recherche et à l'écriture étant de plus en plus important, il n'est pas surprenant que la productivité de la recherche ait sensiblement augmenté. Le tableau 3 récapitule les chiffres de l'ensemble des publications annoncées par les personnes interrogées pour toute leur carrière en 1977 et en 1997. Malgré une nette amélioration de la productivité sur cette période de vingt ans, il existait et existe encore d'importants écarts entre différents types d'institutions. En 1977, la productivité en matière de publications d'articles par les enseignants-chercheurs des universités était trois fois supérieure à celle des personnels des CAE. L'écart s'est légèrement réduit durant les vingt années qui ont suivi mais en 1997 les enseignants-chercheurs du Groupe des huit et d'autres universités fondées avant 1987 publiaient un peu moins de trois fois plus d'articles que ceux des universités de technologie et des universités nouvelles. Ces différences mettent en évidence la supériorité comparative des universités plus anciennes en matière de recherche et appuient certaines de leurs revendications concernant l'allocation de dotations à l'infrastructure de recherche.

Tableau 3. **Nombre total d'articles et de livres publiés**

	Articles	Livres	N
Université, 1977	17.1 <sup>1</sup>	0.6	1 402
Universités, groupe 1/2, 1997	35.4 <sup>1</sup>	1.4	458
CAE, 1977	5.2 <sup>1</sup>	0.4	1 249
Universités, groupe 3/4, 1997	13.3 <sup>1</sup>	1.1	286

1. Les différences sont significatives d'un point de vue statistique ( $P < 0.05$ ).

Source : Auteur.

## Satisfaction du personnel universitaire

Sur la période de vingt ans, les universitaires semblent avoir été très satisfaits des composantes essentielles proprement universitaires de leur métier, tout en critiquant divers aspects du milieu dans lequel ils l'exerçaient et des points tels que le salaire et les conditions de travail. Le questionnaire de 1977 cherchait à évaluer le degré de satisfaction des personnes interrogées. Dans les universités, 91 % des personnels enseignants se déclaraient « très satisfaits » ou « satisfaits », tandis que 7 % seulement se déclaraient « insatisfaits » et 2 % seulement « profondément insatisfaits ». Dans les CAE, 89 % des personnels enseignants étaient « très satisfaits » ou « satisfaits », tandis que 9 % environ se déclaraient « insatisfaits » et 2 % seulement « profondément insatisfaits ».

Ce même point n'a pas été soulevé en 1997, mais quelque 76 % des personnes approchées pour les besoins de l'enquête se sont déclarées satisfaites des cours qu'elles donnaient, tandis que 62 % niaient que, si elles avaient la possibilité de tout recommencer, elles choisiraient une autre voie. L'enquête Carnegie, conduite au début des années 90, a donné des résultats similaires, 77 % des universitaires australiens se déclarant satisfaits des cours qu'ils donnaient et 66 % niant que si tout était à refaire, ils choisiraient une autre voie (Altbach, 1996, pp. 15-17). En même temps, il convient de noter que dans notre enquête de 1997, 82 % des personnes interrogées déclaraient que les universitaires de leur établissement travaillaient beaucoup plus dur que cinq ans auparavant, 59 % que leur département disposait d'un soutien administratif insuffisant et 62 % que les possibilités de promotion offertes par leur établissement étaient trop limitées. Selon près de 70 % d'entre elles, leur établissement disposait d'un trop grand nombre d'administrateurs et près de 60 % déclaraient que l'écart entre les salaires du personnel administratif et ceux des enseignants-chercheurs était trop important. En travaillant sur l'enquête Carnegie, Sheehan et Welch (1996, p. 68) n'ont relevé aucune différence significative en ce qui concerne la satisfaction des universitaires masculins et féminins australiens, en revanche les membres du personnel subalternes avaient tendance à être moins satisfaits que les personnes plus haut placées dans la hiérarchie.

Les données sur la mobilité et l'intérêt pour d'autres postes permettent d'approfondir la notion de satisfaction des personnes interrogées quant à l'emploi universitaire et leur institution actuelle. L'enquête nationale de 1977 comme celle de 1997 demandait aux personnes interrogées si elles envisageaient de briguer un autre poste en dehors de leur institution dans les trois années à venir. Il est remarquable qu'en 1997 comme en 1977 seul environ un tiers des personnes interrogées aient répondu par l'affirmative. Cependant, la proportion de réponses négatives était supérieure de quelque



12 % en 1977 par rapport à celle de 1997, tandis que la part de personnes interrogées se déclarant incertaines était supérieure de quelque 12 % en 1997 par rapport à 1977. Ceci laisse penser qu'en 1997 une part du personnel était moins certaine de rester indéfiniment dans son établissement.

Les deux enquêtes nationales de 1977 et 1997 cherchaient également à déterminer le degré d'attractivité d'autres positions. Dans l'ensemble, les réponses des deux enquêtes résumées dans le tableau 4 témoignaient d'une remarquable cohérence. Ces deux années, la position présentant le plus fort degré d'attractivité était un autre poste d'universitaire assorti d'un salaire plus élevé, ce qui témoigne d'un fort degré de satisfaction au regard de ce type d'emploi. Les positions présentant ensuite le plus fort degré d'attractivité étaient celles offrant un salaire plus élevé dans l'industrie et dans les services publics. Une autre indication de l'attractivité comparative de la profession d'universitaire est qu'en 1997 comme en 1977, environ un tiers des personnes interrogées déclaraient qu'elles envisageraient un autre poste dans l'enseignement supérieur pour un salaire identique et que, comparativement, les postes dans l'industrie et les services publics offrant le même salaire présentaient un attrait pour seulement 10 à 15 % d'entre elles.

Tableau 4. **Pourcentage des personnes interrogées qui envisageraient d'autres postes**

	1977 N = 1716	1997 N = 482
Dans une autre université/un autre établissement d'enseignement supérieur pour le même salaire	33.6	31.6
Dans une autre université/un autre établissement d'enseignement supérieur pour un salaire supérieur	58.2	58.6
Dans une autre université/un autre établissement d'enseignement supérieur pour un salaire inférieur	5.7 <sup>1</sup>	2.7 <sup>1</sup>
Dans un collège technique/de TAFE pour le même salaire	12.7	9.9
Dans un collège technique/de TAFE pour un salaire supérieur	33.5 <sup>1</sup>	21.2 <sup>1</sup>
Dans un collège technique/de TAFE pour un salaire inférieur	3.1 <sup>1</sup>	1.5
Dans l'industrie pour le même salaire	13.8 <sup>1</sup>	10.2 <sup>1</sup>
Dans l'industrie pour un salaire supérieur	41.7 <sup>1</sup>	51.1 <sup>1</sup>
Dans l'industrie pour un salaire inférieur	3.4	2.8
Dans les services publics pour le même salaire	15.2 <sup>1</sup>	9.4 <sup>1</sup>
Dans les services publics pour un salaire supérieur	43.8	46.8
Dans les services publics pour un salaire inférieur	3.0	2.5

1. Les différences sont significatives d'un point de vue statistique ( $P < 0.05$ ).

Source : Auteur.

## Adaptation aux activités à caractère commercial

Bien qu'ils affichent de nombreuses valeurs universitaires traditionnelles et qu'ils critiquent sévèrement la politique des pouvoirs publics concernant l'enseignement supérieur et l'administration de leurs propres universités, de nombreux universitaires australiens ont procédé à ce qui semble être une transition réussie, obtenant des financements externes de la recherche en provenance de l'industrie, établissant des partenariats de recherche avec l'industrie et se lançant dans d'autres initiatives entrepreneuriales au sein de leurs départements et écoles.

Dans l'enquête nationale de 1997 sur les universitaires, de nombreuses personnes interrogées critiquaient vivement les principaux changements intervenus dans la politique gouvernementale et institutionnelle. Seule environ une personne sur cinq considérait que les réformes Dawkins de la fin des années 80 étaient nécessaires tandis que près de 90 % déclaraient que les coupes budgétaires de 1996 avaient eu un impact particulièrement négatif sur les universités. Elles étaient très fortement favorables à un investissement plus important des pouvoirs publics dans l'enseignement supérieur. Près de 70 % d'entre elles étaient opposées au principe consistant à faire supporter aux étudiants une partie plus importante des coûts d'enseignement supérieur et seules environ 15 % étaient favorables à un système de chèque-éducation. Selon plus de 70 % des personnes interrogées, la liberté de l'enseignement universitaire était rognée, seules 30 % considéraient que les cadres dirigeants de leur université étaient compétents, tandis que 60 % déclaraient que l'écart entre les salaires des administrateurs d'université et celui des enseignants-chercheurs était trop important.

Dans le même temps, de nombreuses personnes interrogées indiquaient d'elles-mêmes participer à différentes formes de nouvelles activités commerciales. Près de 40 % de ces personnes indiquaient participer à des activités de conseil et de recherche avec l'industrie et des agences gouvernementales, tandis que près d'un quart déclaraient pratiquer activement le recrutement d'étudiants acquittant l'intégralité de leurs droits d'études. Près de 50 % déclaraient aimer l'exaltation que suscitait le fait de travailler avec l'industrie et pratiquement la même proportion déclarait apprécier les activités de conseil en raison du revenu supplémentaire qu'elles génèrent. Près d'une personne sur deux convenait que l'enseignement supérieur devait être considéré comme une entreprise internationale fournissant des services sur le marché mondial, environ 50 % d'entre elles déclaraient qu'une concurrence accrue est bénéfique pour les universités, et 61 % déclaraient que toutes les universités ont besoin d'un énoncé de mission et d'un plan stratégique.

Deux enquêtes distinctes menées en 1997 et 2001 sur les enseignants-chercheurs en sciences et technologie exerçant dans des universités se consacrant de manière intensive à la recherche ont révélé d'autres détails concernant l'adaptation à des nouveaux partenariats de recherche avec l'industrie. Alors que les personnes interrogées à ces deux occasions prônaient clairement de nombreuses valeurs universitaires traditionnelles concernant la recherche, notamment la conscience des dangers que présentent les partenariats de recherche avec l'industrie et l'engagement à l'égard de notions telles que la libre circulation des informations de recherche, quelque 40 % déclaraient bénéficier de crédits à la recherche en provenance de l'industrie. Elles considéraient qu'il s'agissait d'un élément important et positif dans le sens où il génère des ressources supplémentaires, apporte un soutien financier et ouvre des perspectives de carrière pour les étudiants chercheurs, et donne aux enseignants-chercheurs l'occasion d'appliquer les résultats de la recherche fondamentale aux problèmes de l'industrie. De façon significative, les enseignants-chercheurs bénéficiant de financements en provenance de l'industrie sont dans l'ensemble plus âgés et à des postes plus élevés que ceux qui ne disposent pas de tels fonds et ils passent plus de temps au travail chaque semaine, consacrent davantage d'heures à l'enseignement de troisième cycle, aux travaux administratifs et de commission et aux échanges avec leurs collègues. Par ailleurs, ils publient incontestablement davantage. En même temps, les personnes interrogées étaient tout à fait conscientes des dangers potentiels, en dépit du fait que près de 40 % de celles qui, en 2001, indiquaient bénéficier de financements en provenance de l'industrie, déclaraient s'être consacrées à de la recherche dont les résultats sont la propriété du sponsor et ne peuvent être publiés pendant une certaine période sans son consentement. Qui plus est, plus de 20 % des personnes interrogées reconnaissaient avoir délibérément retardé la publication des résultats pendant plus de six mois. Curieusement, cependant, la sauvegarde des propres intérêts du chercheur était souvent une raison tout aussi courante de repousser la publication ou de ne pas partager les résultats ou matériels avec les collègues chercheurs que la protection de la propriété intellectuelle d'un sponsor. Une raison expliquant le fait que de nombreux universitaires confirmés ont si bien réussi à attirer les fonds de recherche en provenance de l'industrie et en même temps à protéger les normes de recherche traditionnelles est qu'il est courant de disposer de sources multiples de financement, le chercheur ou l'équipe concernés bénéficiant fréquemment de subventions à la fois des conseils de la recherche nationaux et de l'industrie (Harman, 2001 ; Harman, 2002a).

## Opinions des futurs universitaires

Les données extraites d'une enquête sur les étudiants en doctorat dans deux des meilleures universités australiennes pratiquant la recherche de manière intensive mettent en lumière des niveaux de satisfaction étonnamment bas quant aux cours suivis, une incertitude considérable concernant leurs perspectives de carrière, en particulier dans des disciplines littéraires et scientifiques de base plus traditionnelles, ainsi que des opinions relativement négatives des universités et de la profession d'universitaire. Ceci soulève des inquiétudes concernant la capacité de la profession d'universitaire à survivre à long terme et à attirer les talents et compétences dont elle aura besoin pour l'avenir.

Seules 56.9 % des personnes interrogées qualifiaient leur expérience globale des cours en tant qu'étudiants en doctorat de « satisfaisante » ou de « très satisfaisante », les proportions d'étudiants satisfaits étant même considérablement plus faibles pour les étudiants à mi-temps. Près de 13 % du total des personnes interrogées jugeaient leur expérience des cours « décevante » ou « très décevante » (Harman, 2002b).

Des nombres relativement importants d'étudiants émettaient des critiques concernant la qualité et l'efficacité de la supervision, la disponibilité des espaces de travail pour les étudiants et l'accès aux équipements spécialisés. L'analyse de la régression mettait en lumière la supervision, considérée comme l'un des principaux facteurs contribuant aux faibles niveaux de satisfaction suscités par les cours et les entretiens avec les étudiants montraient que le mécontentement lié à la supervision était souvent étroitement lié au temps que les superviseurs peuvent consacrer aux étudiants, plutôt qu'aux compétences techniques ou aux qualités de direction des superviseurs.

Même si le doctorat est supposé fournir une formation de haut niveau à la carrière de chercheur, seule un peu plus de la moitié des personnes interrogées pensent se lancer dans une carrière de chercheur. Nombre d'entre elles ont une opinion négative des carrières universitaires, forgée en particulier par la perception qu'elles ont de l'impact de la réduction des subventions publiques sur les universités et les charges de travail accrues pesant sur les superviseurs. D'un autre côté, une grande partie des personnes interrogées a une opinion positive des partenariats de recherche entre l'université et l'industrie, les étudiants bénéficiant de crédits à la recherche en provenance de l'industrie affichant des niveaux de satisfaction plus élevés à l'égard des cours que les autres étudiants.

Les entretiens avec les étudiants ont révélé que nombre d'entre eux étaient très satisfaits de la supervision. Les superviseurs efficaces étaient loués pour leur enthousiasme, le temps qu'ils passent avec les étudiants, leurs

compétences techniques et leur volonté de donner aux étudiants l'indépendance adéquate. Cependant, des critiques ont été formulées en particulier concernant les difficultés d'accéder auprès des superviseurs et le temps dont ces derniers disposent pour rencontrer les étudiants en doctorat. Une étudiante en première année d'études de sciences qui avait quitté une université pour une autre pour accepter une bourse expliquait qu'elle avait :

« ... réalisé qu'il est tellement difficile d'obtenir de l'aide de mes superviseurs qui sont toujours occupés par leur propre travail, notamment remplir les obligations en matière de publication que l'université leur impose, que j'ai été négligée. Par conséquent, même si j'apprécie la recherche doctorale et les études de doctorat, j'ai le sentiment d'être un chercheur qualifié (ce que je ne suis pas) plutôt qu'une étudiante. »

Une autre étudiante en sciences se plaignait de problèmes de supervision « en raison du peu de temps dont les superviseurs disposent ». Elle déclarait ceci :

« J'ai le sentiment que mes superviseurs me considèrent comme leur étudiante mais qu'ils n'ont pas été préparés à s'inquiéter des détails finals de mon projet ET de mes progrès. Bien que nous nous rencontrions chaque semaine, les échanges sont très limités – en particulier lorsque des coups de téléphone semblent être plus importants ! »

Lors des entretiens, de nombreux étudiants en sciences et en technologie ont parlé des lourdes tâches qui pèsent sur les superviseurs et du fait que les réductions des financements et la nécessité d'augmenter les subventions à la recherche accaparent une grande partie du temps dont les enseignants-chercheurs disposent. Nombreux sont ceux qui considèrent que les universités sont des lieux difficiles pour les scientifiques aujourd'hui. Une étudiante en sciences déclarait que les enseignants-chercheurs devaient...

« ... passer beaucoup de temps à chercher de l'argent. Je trouve inquiétant que les cerveaux les plus brillants des universités n'obtiennent pas de subventions de recherche. Les métiers scientifiques peuvent être très précaires et la recherche est orientée vers les domaines où se trouve l'argent. »

Les informations sur les plans de carrière et les opinions que les étudiants ont des universités sont assez inquiétantes. En dépit du fait que les cours de doctorat sont considérés par les gouvernements et les universités comme une formation à la recherche de haut niveau, seules 54.6 % des personnes interrogées déclaraient envisager de se lancer dans une carrière de chercheur après leur diplôme. 24.1 % d'entre elles indiquaient qu'elles ne le feraient certainement pas tandis que 24.1 % ne savaient pas. Une analyse discriminante suivie de tests de Student par groupes distincts ont permis

d'étudier plus avant la relation entre les projets de carrière de chercheur et la satisfaction à l'égard des cours. Ceci a montré qu'un facteur déterminant dans la décision de ne pas se lancer dans une carrière de chercheur était l'insatisfaction suscitée par la supervision.

Seules 58.3 % des personnes interrogées déclaraient être optimistes concernant leurs perspectives de carrière tandis que 18.0 % d'entre elles se sentaient prisonnières de leur domaine de spécialisation et selon 13.5 % l'excédent de diplômés en doctorat affecterait leurs perspectives de carrière.

Enfin, en ce qui concerne les carrières, le questionnaire demandait aux étudiants en doctorat d'indiquer *dans l'idéal* quel type de poste ils souhaiteraient occuper trois ans après l'obtention de leur diplôme et *dans une optique plus réaliste* quel type de poste ils pensaient obtenir. Ce point a posé des difficultés considérables à certaines des personnes interrogées, 8 % d'entre elles ne répondant pas à la première partie de la question et 9 % à la seconde. Parmi les réponses, 10.1 % des personnes interrogées déclaraient que dans l'idéal elles souhaiteraient être leur propre employeur, 34.2 % souhaitaient obtenir un poste universitaire, 10.4 % un poste dans les services publics/l'industrie privée, 32.4 % un poste postdoctoral et 7.9 % un poste administratif tandis que 5.1 % déclaraient ne pas savoir ou ne pas être sûres. Les réponses des personnes interrogées à la seconde partie de la question demandant une estimation réaliste du type de poste qu'elles occuperaient trois ans après étaient semblables, mis à part pour 18.1 % d'entre elles qui déclaraient ne pas savoir, le plus grand écart entre les carrières idéales et réalistes se situant au niveau des postes universitaires.

Les entretiens se sont révélés très utiles car ils ont généré des informations supplémentaires et ont éclairé les réponses à l'enquête. Ils ont confirmé qu'une partie importante des étudiants à plein-temps ne pensent pas se lancer dans une carrière de chercheur, ou ne sont pas sûrs du type d'emploi qu'ils occuperont à terme.

Alors que les précédentes générations d'étudiants en doctorat étaient particulièrement attirées par les carrières universitaires ou de chercheur, nos entretiens ont confirmé que la génération actuelle des étudiants en doctorat à plein-temps reconnaît non seulement qu'il peut s'avérer difficile de devenir universitaire ou chercheur mais, plus important, qu'une grande partie n'est pas particulièrement attirée par ces carrières. De nombreux étudiants en sciences et technologie ont parlé de lourdes tâches qui pèsent sur leurs superviseurs et du fait que, pour réussir en tant qu'enseignant-chercheur, non seulement il leur faudrait briguer un tel poste universitaire dans un marché très compétitif après avoir occupé deux ou trois postes postdoctoraux après l'obtention de leur diplôme mais qu'il leur faudrait alors obtenir suffisamment de crédits externes à la recherche pour faire fonctionner un laboratoire et pour

pouvoir apporter un soutien aux étudiants chercheurs. Un étudiant en chimie déclarait ceci : « Lorsque j'ai commencé, je voulais être enseignant-chercheur mais plus je côtoie mon superviseur moins j'ai de certitudes à ce sujet. » De la même manière, une étudiante en sciences sociales s'exprimait ainsi :

« Je ne souhaite pas devenir universitaire. Je voulais faire un doctorat et je pensais aimer la recherche. Mais le climat actuel n'est pas propice. Il est absolument hors de question que je travaille dans une université. Les universités sont avares au point de faire des économies de bouts de chandelles. La culture n'est pas exactement la priorité ! »

Certains étudiants ont mentionné la possibilité de carrières de chercheur dans l'industrie en indiquant que cela présentait un attrait pour eux. D'autres ont indiqué que, même si, en principe, ils étaient attirés par les carrières de chercheurs dans l'industrie, leurs échanges avec des scientifiques de l'industrie éveillaient leurs inquiétudes quant aux lourdes charges de travail et au fait que de nombreux scientifiques finissaient rapidement par occuper un poste administratif.

## Observations finales

Cet article offre une perspective quelque peu différente mais complémentaire de la profession d'universitaire en Australie à l'heure actuelle. Il ne vient pas contredire le sentiment général selon lequel le passage au nouvel environnement de l'enseignement supérieur a été un événement douloureux et néfaste pour la profession, de nombreux universitaires se sentant profondément frustrés, désabusés et en colère. Cependant, son raisonnement est qu'il ne s'agit en aucune façon d'une vision complète de la profession d'enseignant-chercheur actuelle, car de nombreux universitaires semblent avoir très bien réussi leur passage à un environnement plus entrepreneurial, même si ce dernier fait souvent l'objet de violentes critiques. L'article montre que les universitaires australiens actuels sont plus qualifiés, qu'ils travaillent plus dur et sont plus productifs en matière de recherche qu'ils ne l'étaient dans les années 70. Il continue de manifester un profond intérêt pour les rôles essentiels que joue l'université et nombre d'entre eux sont toujours très satisfaits des principaux éléments de leur travail. Ils sont nombreux à s'être engagés avec succès dans des relations productives avec l'industrie et dans d'autres activités entrepreneuriales dans le domaine de la recherche, sans pour autant mettre en péril l'intégrité de leur rôle dans l'enseignement.

En même temps, il y a lieu de s'inquiéter pour l'avenir. Le volume de travail lié au nombre d'étudiants auxquels les cours sont dispensés ayant pratiquement doublé depuis les années 80 et les besoins des étudiants et les procédures administratives lourdes n'ayant cessé de se multiplier, il semble

évident que les universités et leurs enseignants-chercheurs ne pourront continuer indéfiniment comme ils le font actuellement, en particulier du fait que de nombreux universitaires de la prochaine génération suivant actuellement des cours de doctorat ont une opinion aussi négative de la profession d'enseignant-chercheur et des universités. Mais avec des niveaux de financement de nouveau plus positifs, même si cela implique des contributions plus importantes de la part des étudiants, et un compromis raisonnable entre l'approche collégiale et celle de la gestion entrepreneuriale moderne, la profession d'universitaire australienne pourrait bien connaître un avenir beaucoup plus favorable.

L'auteur :

Professeur Grant Harman  
Centre for Higher Education Management and Policy  
University of New England  
Armidale, NSW 2351, Australie  
E-mail : gharman@metz.une.edu.au

## Références

- ALTBACH, P.G. (dir. pub.) (1996), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- ANDERSON, D, R. JOHNSON et L. SAHA (2003), *Changes in Academic Work: Implications for Universities of the Changing Age Distribution and Work Roles of Academic Staff*, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- CLARK, B. (1987), *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- DAWKINS, Hon J. S. (1988), *Higher Education: a policy paper*, Department of Employment, Education and Training, Canberra.
- HALSEY, A. H. (1992), *Decline of the Donnish Dominion*, Clarendon Press, Oxford.
- HARMAN, G. (1999), « Australian science and technology academics and university-industry research links », *Higher Education*, 38, pp. 83-109.
- HARMAN, G. (2000), « Academic Work and Values in Australian Higher Education 1977 to 1997 » in Tight, M. (dir. pub.) *Academic Work and Life: What it is to be an Academic, and how this is Changing*, JAI, Amsterdam.
- HARMAN, G. (2001), « University-Industry Research Partnerships in Australia: Extent, benefits and risks », *Higher Education Research & Development*, 20 (3), pp. 245-264.
- HARMAN, G. (2002a), « Australian University-Industry Research Links: Researcher Involvement, Outputs, Personal Benefits and 'Withholding' Behaviour », *Prometheus*, 20 (2), pp. 143-158.
- HARMAN G. (2002b), « Producing PhD Graduates in Australia for the Knowledge Economy », *Higher Education Research & Development*, 21 (2), pp. 179-190.



- HARMAN, G. (2002c), « Academic Leaders or Corporate Managers: Deans and Heads in Australian Higher Education, 1977 to 1997 », *Higher Education Management*, 14 (3), pp. 53-70.
- KEMP, Hon D. (1999), *New Knowledge: New Opportunities – A Discussion Paper on Higher Education Research and Research Training*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- NELSON, Hon B. (2002), *Higher Education at the Crossroads: An overview paper*, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- MARGINSON, S. et M. CONSIDINE (2000), *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SHATTOCK, M. (2001), « The academic profession in Britain: A study in the failure to adapt to change », *Higher Education*, 41 (1-2), pp. 27-47.
- SHEEHAN, B.A. et A.R. WELCH (1996), « The Australian Academic Profession » in Altbach, P.G. (dir. pub.) 1996. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- SLAUGHTER, S. et L.L. LESLIE (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- UNIVERSITIES IN CRISIS: REPORT INTO THE CAPACITY OF PUBLIC UNIVERSITIES TO MEET AUSTRALIA'S HIGHER EDUCATION NEEDS (2001), Senate Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee, Canberra.
- WEST, R. (président) (1997), *Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy: a policy discussion paper*, Review Committee on Higher Education Financing and Policy, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- WEST, R. (président) (1998), *Learning for Life: Final Report: Review of Higher Education Financing and Policy*, Review Committee on Higher Education Financing and Policy, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

## **Frayeur et aversion à l'université : le cas du personnel universitaire et administratif en Australie**

*par*

Ian Dobson et Maree Conway

Monash University et Swinburne University of Technology, Australie

*Le personnel universitaire, ainsi que la recherche, l'enseignement et l'acquisition du savoir auxquels il se consacre, constituent le cœur même des universités, ce qui n'est que normal. Mais dans l'université moderne, ces fonctions ne pourraient pas être menées à bien sans l'apport du personnel des services généraux (aussi appelé « personnel administratif » par opposition au personnel enseignant et de recherche). Ce personnel qui n'enseigne ni ne recherche représente près de 50 % des effectifs et suscite l'antipathie d'un grand nombre d'universitaires. Ceux-ci comprennent mal les termes de « gouvernance » et « d'administration » et les utilisent l'un pour l'autre quand cela leur convient. On envisage dans cet article la division binaire entre personnels « universitaire » et « administratif » et on étudie l'apport de la terminologie au fonctionnement le plus efficace possible de l'université tout entière.*

## **Introduction : Le personnel « administratif » et l'administration universitaire en Australie**

Cet article a pour thème le personnel administratif (*non-academic* en anglais) qui constitue une catégorie importante du personnel de l'université et ses rapports avec le personnel universitaire. Une bonne moitié du personnel qui travaille dans les universités ou pour elles est traitée, dans le discours concernant ces établissements, comme si elle était invisible. Bien que l'activité fondamentale de l'université, qui consiste à faire de la recherche, enseigner et engranger du savoir, relève directement du personnel « universitaire », aucune de ces fonctions ne pourrait s'accomplir sans le concours de groupes solidement constitués de personnel administratif, technique et d'autres catégories de soutien. Le personnel qui soutient l'activité universitaire fait partie de « l'infrastructure » de toute université et tombe bien souvent dans l'oubli le plus complet. Cela tient sans doute au fait que les réputations des universités dépendent de la qualité réelle ou apparente de leur activité principale ; on entend rarement faire l'éloge d'une université pour la qualité de son administration.

Cette « invisibilité » est perçue comme un problème permanent par le personnel de soutien. Comme on peut le lire dans *Campus Review* du 13 mars 2002 :

« La *Community and Public Sector Union (CPSU)* [Syndicat des collectivités et du secteur public] a donné cette semaine à Sydney le coup d'envoi d'une campagne visant à faire sortir de son invisibilité le personnel des services généraux qui travaille dans les universités... Des affiches en papier glacé proclamant que 'Les universités ne peuvent pas fonctionner sans nous' font partie de la campagne... qui cherche à mettre en lumière le rôle joué par les 39 000 collègues 'généralistes' qui exercent leurs fonctions dans les universités publiques australiennes... Si les tensions entre services généraux et 'universitaires' varient entre établissements et entre certains domaines au sein d'une même université... elles n'en constituent pas moins un élément permanent et constant. » (Elson-Green, 2002, p. 1)

Dans ce même rapport, le Secrétaire de la CPSU fait valoir que « Le personnel des services généraux n'est pas là pour nous déplaire – ce ne sont pas des concurrents mais bien des partenaires ». Compte tenu du caractère complexe et influent de la fonction administrative dans le nouveau siècle, les administratifs représentent désormais une catégorie professionnelle distincte

dont les membres jouent un rôle intégral et critique dans la gestion institutionnelle.

Il est d'actualité de s'intéresser à la gestion institutionnelle ; en effet, les dernières grandes enquêtes portant sur l'enseignement supérieur en Australie ont toutes deux fait état de l'urgente nécessité de réformer la gestion des établissements. Le Rapport Hoare (1995) tout comme le Rapport West (1998) expriment l'inquiétude que leur inspire la lenteur des modalités de gestion. Certes, les universités existent depuis le Moyen Âge, leur gestion n'est donc sans doute pas si mauvaise, mais depuis 1989, quand les réformes instaurées par John Dawkins, alors ministre de l'Emploi, de l'Éducation et de la Formation, sont entrées en vigueur, les gouvernements successifs se sont efforcés d'imposer aux universités des structures et des pratiques de gestion de plus en plus proches de celles de l'entreprise. L'effet sur la profession universitaire et sur l'université en tant qu'organisation de ces pratiques commerciales de gestion et des tendances concomitantes de garantie de la qualité, de centrage sur le marché et de commercialisation des activités, a été exploré en profondeur et généralement déploré (voir par exemple Bessant, 1995 ; Smyth, 1995 ; Slaughter et Leslie, 1997).

Ces études de l'effet du changement sur le travail de l'université se placent en général du point de vue « universitaire » (par exemple, McInnis, 1998 ; Pickersgill et al., 1998). L'effet du changement sur les métiers administratifs n'a pas été exploré avec la même vigueur, ce qui tient en grande partie au fait qu'en dehors des administratifs eux-mêmes, rares sont ceux qui reconnaissent qu'ils constituent une catégorie professionnelle définissable. L'existence d'administratifs dotés de qualifications égales à celles des professeurs d'université constitue un phénomène nouveau et ces « super administratifs » ne sont pas tous des enseignants qui sont simplement passés de l'autre côté. A l'heure actuelle, des administratifs préparent des doctorats, interviennent dans les conférences et publient des articles dans les revues savantes.

Le fait que l'on persiste à se servir, dans le contexte australien, de l'appellation « *non-academic* », si manifestement porteuse d'une connotation d'exclusion, signifie clairement que les administratifs continuent d'être définis non pas selon ce qu'ils sont, mais selon ce qu'ils ne sont pas. L'utilisation de cette terminologie peut aussi laisser entendre que le travail effectué par les administratifs n'est ni important ni difficile, et ne mérite aucune reconnaissance particulière. Cette appréciation va directement à l'encontre de l'opinion des administratifs qui estiment que leur travail est complexe, qu'il nécessite des connaissances théoriques et pratiques, et qu'ils ont désormais un rôle important à jouer dans la gestion institutionnelle.

## Un nom et ce qu'il recèle

La terminologie joue un rôle important dans la définition des métiers administratifs dans les universités australiennes. L'expression « personnel non universitaire » (« *non-academic* ») est utilisée par le gouvernement dans ses publications et ses statistiques, et souvent par le personnel et les établissements universitaires. Les administratifs australiens supportent souvent mal cette appellation. Par exemple, l'auteur d'une lettre adressée à la *Australian Universities' Review* (1996) s'exprime ainsi :

« Comme j'aimerais que vous cessiez de parler de moi et de mes collègues comme si nous étions des “non-personnes” chargées d'un “non-travail”... Je ne veux pas être défini en termes de négation et d'opposition. Il convient certes de faire la distinction entre le travail fondamental d'érudition de l'université et les activités auxiliaires et de soutien, et il peut encore être nécessaire de différencier ceux qui s'acquittent avant tout du travail essentiel de l'université des autres. A cette fin, je préfère, comme la plupart de mes collègues, que l'on dise à notre propos que nous formons les services généraux, chargés d'accomplir des tâches de caractère général ou d'assurer des services de soutien... Il est sans doute plus exact de faire état des fonctions d'enseignement et de recherche, de gestion, de service, et d'autres, que de se référer à des catégories d'activité et de personnel qui s'excluent mutuellement. » (Moodie, 1996, p. 32)

Une autre « lettre à la rédaction » parue dans *Campus Review* présente un point de vue analogue.

« Non universitaire. Quand un universitaire n'est-il pas un universitaire ? Quand elle [sic] fait partie des services généraux ?... Pourquoi les journalistes (ou leur secrétaire de rédaction) semblent-ils ne pas être conscients du rôle éminent joué par le personnel des services généraux ? La moitié du personnel de l'enseignement supérieur se compose d'administratifs. Les universités s'effondreraient si elles ne disposaient pas des compétences et du dévouement de tous ceux qui s'acquittent de tâches spécialisées dans les bureaux, les bibliothèques et ailleurs. » (Gale, 12 juin 1996)

La terminologie dépend étroitement de l'histoire et du contexte. Le « personnel des services généraux » (*general staff*) est désormais une appellation acceptable en Australie et un établissement au moins a stipulé que ce terme devait être utilisé de préférence à « personnel non universitaire » (notamment la Edith Cowan University, 1996, en Australie occidentale). Aux États-Unis, le terme « d'administrateur » couvre un vaste champ et s'applique aux présidents et vice-présidents et autres hauts responsables universitaires. En Nouvelle-Zélande, le terme « d'administratif » est aussi utilisé pour décrire le

type de travail effectué par la majorité du personnel des services généraux dans les universités, tandis qu'au Royaume-Uni, l'appellation « d'administrateur universitaire » est généralement admise, comme en témoigne le titre de l'association professionnelle dite *Association of University Administrators*. Le fait qu'il n'existe aucun terme unique et universellement reconnu, comme « comptable » ou « avocat », pour définir le personnel administratif pose un défi qu'il faudra relever à l'avenir.

## **L'émergence d'une profession administrative et son impact sur les universitaires**

C'est sans doute vers le milieu des années 70 qu'une profession administrative reconnaissable a fait son apparition en Australie lors de la création de sa première association professionnelle (*Australasian Institute for Tertiary Education Administration* ou AITEA). Depuis lors, le nombre des administratifs s'est accru et le champ couvert par leurs activités s'est élargi jusqu'à constituer une catégorie de personnel distincte dans les universités.

Du fait qu'ils formaient des catégories professionnelles existant séparément au sein d'un seul établissement ils ont perturbé la répartition traditionnelle des tâches universitaires (Abbott, 1988). Pendant les années 70, les universitaires n'estimaient sans doute pas que l'administration constituait leur rôle principal et ne voulaient probablement pas se charger de tâches relevant d'une fonction administrative en pleine croissance, mais ils n'étaient pas pour autant partisans d'une fonction administrative distincte, aux prérogatives plus étendues. Certains d'entre eux s'étaient sans doute aperçus que dans une structure administrative élargie, et compte tenu de l'autorité bureaucratique qu'elle était, les administratifs commençaient d'influer sur une gestion institutionnelle qui était auparavant le domaine exclusif des universitaires. Il se peut qu'ils aient été quelques-uns à trouver ces changements positifs, y voyant soit l'émergence bien accueillie d'une relation plus égalitaire, soit le moyen de se décharger de certaines responsabilités et obligations dont ils n'avaient que faire, mais comme le laisse entendre Dutton (1980, p. 27) « ce serait faire preuve d'un optimisme excessif que de prétendre que cette l'opinion était celle de tous les universitaires ».

Le développement d'un rôle administratif et les démarches ultérieures orientées vers une professionnalisation accrue des administratifs n'ont sans doute pas été bien vus des universitaires dont beaucoup pensaient que ces administratifs de plus en plus nombreux ne comprenaient pas la finalité et la nature du travail universitaire (Dutton, 1980). Selon Larson (1977), cette réaction est d'autant plus compréhensible que l'on pouvait penser que les administratifs tentaient de protéger leur situation en expansion en

généralisant la division des tâches au lieu d'assurer les services dont l'entreprise universitaire avait besoin.

Cependant, les administratifs étaient conscients de la nature exceptionnelle des établissements où ils exerçaient leurs activités, même si les universitaires ne s'en rendaient pas compte. Plowman (1977) souligne la nécessité pour les administratifs d'acquérir et de manifester leur connaissance et leur compréhension de l'entreprise universitaire, comme le fait aussi Bacchetti (1978, p. 11) qui fait valoir que « nous [les administratifs] devons savoir non seulement comment nous acquitter d'une tâche, mais comment nous en acquitter de manière à soutenir et à renforcer d'autres qualités et d'autres objectifs de notre collège ou de notre université ». Cette nécessité de fonder le travail administratif sur une optique plus générale est aussi préconisée par Sloper (1975) qui fait observer que les administratifs doivent avoir une « perception synoptique » de leur établissement, par Silver (1983) qui estime que les administratifs doivent rechercher des moyens plus pragmatiquement utiles d'agencer leur situation, et par Topley (1990, p. 342) qui pense que les administratifs doivent élaborer des idées à la fois détachées et composites au sujet de l'enseignement tertiaire, de ses établissements et des rôles et position qui sont les leurs. Ces auteurs ont peut-être voulu dire que les administratifs devaient s'assurer que leur travail se fondait sur des valeurs universitaires plutôt que sur le mode de fonctionnement bureaucratique qui caractérisait les infrastructures administratives en expansion.

Mais à mesure qu'un rôle administratif distinct commençait à se profiler au fil des ans, universitaires et administratifs semblent avoir élaboré des styles de fonctionnement très différents. La conception collégiale traditionnelle de la gouvernance et de la prise de décision maintenait sa supériorité et l'impact de la gestion entrepreneuriale ne devait intervenir que quelques années plus tard. Par ailleurs, les administratifs fonctionnaient le plus souvent à l'intérieur de structures bureaucratiques ; ils instaurent et imposaient des règles et prescriptions dans lesquelles les universitaires voyaient des tentatives visant à orienter et normaliser leur travail (Lane, 1985). Des tensions se manifestaient entre les deux groupes et l'on a pu dire que l'un et l'autre ont par la suite mis au point des conceptions très différentes de leurs rôles et de leurs valeurs :

« Tandis que des groupes d'experts professionnels remplacent le professeur-amateur dans les campus et dans les administrations provinciales et nationales, on voit apparaître des ensembles distincts de rôles et d'intérêts autour desquels s'articulent des définitions différentes de la situation. » (Clark, 1983, p. 89)

« Face au pouvoir croissant des administratifs “non universitaires”, on peut se demander s'ils acquièrent des fonctions et des valeurs qui peuvent se distinguer de celles des chefs d'établissements et autres décideurs universitaires dont ils soutiennent le travail. » (Becher et Kogan, 1992, p. 179)

La demande de services et de soutien administratifs n'a pas diminué et continue de se diversifier et de se spécialiser. La gestion des universités exige à présent « de leur personnel administratif un engagement professionnel, l'exercice de compétences complexes et la prise de responsabilités à des niveaux que leurs prédécesseurs d'il y a vingt-cinq ans auraient à peine pu imaginer ». (Warner et Palfreyman, 1996, p. 9). On estime cependant assez souvent que les administratifs font preuve d'une autorité qui ne se fonde pas nécessairement sur les structures et les traditions universitaires. Les tensions entre universitaires et administratifs se sont intensifiées à mesure que les changements apportés aux modalités de gestion des universités donnaient aux universitaires l'impression d'être moins privilégiés et « opprimés par le poids de l'autorité administrative » (Rourke et Brooks, 1966, p. 180). L'antagonisme entre ces deux groupes s'est sans doute accru quand, au cours des années 90, les administratifs sont manifestement devenus les vecteurs des pratiques de gestion dans les universités, ce qui n'a fait que les éloigner davantage encore des universitaires.

Les conflits qui opposent dans les organisations les professions émergentes aux plus solidement implantées ne sont pas inhabituels mais sont sans doute exacerbés quand le rôle nouveau de l'un des groupes n'est pas pris en compte par un réaménagement formel de la division des tâches en vigueur. Bien qu'il existe une association professionnelle des administratifs, elle n'a jamais, pas plus que ses membres, revendiqué officiellement une part des tâches de l'université. Il s'ensuit qu'il y a désormais deux catégories séparées qui fonctionnent parallèlement dans les universités, avec des systèmes de valeurs sans doute divergents et une interface qui est souvent rien moins que positive par suite des malentendus et des interprétations erronées concernant les rôles et les pratiques. Ajoutons à cette situation l'émergence d'un troisième groupe de gestion composé d'anciens universitaires – les « gestionnaires universitaires » – qui exercent désormais à plein-temps les fonctions de direction, et le mélange devient plus complexe encore.

## **Les administratifs et leur rôle dans les universités du XXI<sup>e</sup> siècle**

L'environnement universitaire est une industrie complexe, tant en ce qui concerne la diversité des activités que celle des enseignants, chercheurs et administratifs, des étudiants et autres parties prenantes. Dans cet



environnement, les rôles des universitaires et des administratifs sont parfois mal définis, mais comme le font remarquer Gross et Grambsch (1968, pp. 1-2) ce sont les fonctions exercées qui déterminent souvent les priorités selon leur importance :

« Les activités liées à l'enseignement et à la recherche sont censées être les principales raisons d'être des universités, même s'il arrive souvent que leur nature exacte ne soit pas spécifiée. En outre, l'accomplissement de ces tâches incombe au premier chef au personnel universitaire. On part du principe que le personnel administratif a pour tâche principale d'assurer le soutien des activités universitaires. On inclut généralement dans le soutien les activités de maintenance... et les activités d'intégration. Rares sont ceux qui mettraient en doute l'utilité des activités de soutien, mais elles sont considérées comme moins importantes que les activités d'enseignement et de recherche. »

L'administration au XXI<sup>e</sup> siècle est désormais un domaine de travail distinct qui exige des connaissances théoriques et pratiques ne relevant pas du travail universitaire, comme l'affirment Lockwood et Davis (1985, p. 315).

« Si l'on veut que les établissements soient à la fois plus faciles à gérer et plus réactifs, les administrations doivent faire valoir avec plus de force que la compétence spécifique de l'universitaire professionnel s'exerce dans les domaines proprement universitaires : elle ne confère pas à l'individu des connaissances ou un savoir supérieur en toutes choses, pas plus qu'elle ne place le corps professoral en tant que classe en situation de supériorité aristocratique vis-à-vis des classes subalternes ou des autres salariés. »

Les administrateurs avancent, quant à eux, que leur rôle n'est nullement subalterne et l'on semble reconnaître qu'il existe bel et bien à présent un rôle administratif distinct qui exige des compétences spécialisées. Il est toutefois plus difficile de savoir s'il existe une compréhension commune de la nature, de ce rôle ou de la compétence dont il faut disposer pour s'en charger. On a récemment laissé entendre que les frontières entre travaux universitaires et administratifs étaient en train de s'estomper (Gornall, 1999 ; McInnis, 1998 ; Pickersgill, 1998). C'est sans doute le cas dans certains domaines, tels que la mise en place d'un apprentissage souple où l'entrée en action des nouvelles méthodes d'enseignement a créé un nouvel ensemble de tâches. Gornall (1999) note que ces nouvelles tâches sont confiées à une nouvelle catégorie de personnel que l'on pourrait appeler les « nouveaux professionnels ». L'apparition de ce nouveau domaine de travail pourrait être assimilée à une autre perturbation de la délimitation du travail universitaire car la maîtrise du nouveau travail donnera forcément lieu à une contestation entre les universitaires et les « nouveaux professionnels » (Abbott, 1988).

L'acceptation de tous ces échanges concernant l'effacement des frontières n'est cependant pas dénuée de risque. Il est peu probable que les universitaires admettent que le rôle joué par les administratifs dans le bureau d'un département ou d'une faculté rejoint leurs rôles d'enseignement et de recherche. La théorie de l'effacement des frontières peut être valable pour les « nouveaux professionnels », mais on peut se demander si elle peut ou doit s'appliquer de façon générale à tous les travaux administratifs.

## Gouvernance et administration

L'examen des rôles qui s'estompent et des activités qui convergent repose sur l'idée que les fonctions universitaires et administratives sont d'ores et déjà clairement définies, ce qui n'est pas nécessairement le cas. A l'heure actuelle, les administratifs forment une catégorie hétérogène. La gamme des compétences, des connaissances et des qualifications qu'ils apportent aux universités est importante. Leurs fonctions vont de celles des administratifs « bureaucratiques » ordinaires qui pourraient tout aussi bien s'exercer dans une université ou dans tout autre entreprise à celles des administrateurs professionnels spécialisés. Ils comptent dans leurs rangs les « dirigeants universitaires », c'est à dire les anciens universitaires (enseignants ou chercheurs) qui ont abandonné cette profession. Il n'y a guère de différenciation manifeste entre les administratifs de carrière et les « gestionnaires universitaires » – il s'agit, à strictement parler, de personnel « non universitaire » – bien que les tâches dont ils sont chargés soient certes très différentes.

Ce sont les gestionnaires universitaires, et non les administratifs, qui restent chargés de la prise de décision et de la gouvernance dans les établissements, tandis que les administratifs élaborent et fournissent l'information essentielle et les avis sur lesquels se fonderont ces décisions. Les administratifs sont aussi chargés de gérer de plein droit certains secteurs importants des établissements, mais les problèmes qui relèvent de la gouvernance et de la stratégie restent, pour l'essentiel, du domaine des universitaires et « gestionnaires universitaires ». Mais aux yeux d'une grande partie du personnel universitaire, il n'y a pas de différence entre administratifs et « gestionnaires universitaires », notamment quand les administratifs sont perçus comme responsables de la mise en œuvre de changements qui paraissent devoir nuire aux universités. Il existe entre les rôles, les limites et les activités des « gestionnaires universitaires » et des administratifs une différence qui doit être élucidée et reconnue.

Si le rôle administratif n'est pas reconnu et si la tension s'accroît entre universitaires et administratifs, d'où viennent ces « tensions » ? Il semble bien qu'elles relèvent d'une cause assez fondamentale : trop peu de membres du personnel (et notamment du personnel universitaire) comprennent ou

apprécie la réalité des structures de direction de l'université. Le personnel universitaire a souvent imputé les divers maux qui ont récemment frappé les universités à « l'administration », sans aucune précision quant à la signification réelle de ce terme.

On trouve un exemple de la méconnaissance de la différence entre « gouvernance » et « administration » dans un article paru en 1999 dans le journal *The Age* à Melbourne. Comme tant d'autres, l'auteur critique « l'administration » quand il vise en réalité les dirigeants universitaires, démontrant ainsi qu'il ne sait guère qui dirige réellement nos universités et prend les décisions les concernant (Manne, 1999). Les universitaires et les « gestionnaires universitaires » gouvernent les universités, les administratifs les gèrent.

Les universités comptent d'anciens universitaires parmi leurs dirigeants et la haute direction placée sous la présidence du vice-chancelier dans la plupart des universités comprend d'ailleurs d'anciens enseignants, bien que quelques universités australiennes aient désormais des vice-chanceliers adjoints qui ne sont pas passés par la filière « universitaire ». Le premier vice-chancelier australien « non universitaire » a été nommé en 2000. Les qualifications universitaires du vice-chancelier d'une autre université pourraient l'exclure de la plupart des postes de haut niveau dans de nombreux départements universitaires. Ces exemples constituent cependant l'exception plutôt que la règle.

Entre 1989 et 1998, l'effectif en équivalents plein-temps du personnel des universités australiennes a augmenté de près de 23 %, passant de 65 344 à 80 285 personnes, bien que l'effectif maximal ait été atteint en 1996 (82 888). Au cours de cette même période, le nombre des étudiants en équivalents plein-temps a augmenté de 50 % (174 000). Les effectifs du personnel de toutes catégories ont augmenté entre 1989 et 1998, mais la proportion du personnel enseignant a légèrement baissé, tandis que l'effectif du personnel de recherche et « d'autres » catégories augmentait d'environ 1 %. En fait, les changements de distribution sont minimes et pourraient même être dus au fait que les universités comptabilisent leur personnel de façon différente d'une année à l'autre.

On voit donc émerger et se développer un domaine de travail administratif, sous l'effet des mêmes forces qui impulsent les changements qui affectent aussi bien le travail universitaire que les établissements, mais sans qu'il soit encore officiellement accepté comme faisant partie de la division des tâches. Les incidences que peuvent avoir pour les universités la présence de deux catégories professionnelles existant en parallèle dans un même établissement sont en grande partie inconnues et mériteraient de faire l'objet d'autres recherches.

Il ressort de témoignages anecdotiques que l'interface entre universitaires et administratifs est de plus en plus entachée d'hostilité

(McInnis, 1998), mais en même temps, l'interdépendance entre ces deux groupes est en augmentation. L'importance de l'activité et du pouvoir de décision des administratifs semble donner lieu à un malentendu fondamental, généré par la confusion entre la « gouvernance » d'une part et « l'administration » de l'autre.

Pour que les administratifs puissent formellement revendiquer leur position dans la répartition des tâches au sein des universités, ils devront préciser les connaissances, les qualifications et les compétences qu'ils apportent à la gestion universitaire et, ce qui est sans doute plus important, définir la contribution que leur travail apporte à l'enseignement et à la recherche qui constituent l'activité essentielle des universités. Faute d'une évaluation de ce type, nous risquons de ne pas bien comprendre comment fonctionnent les universités et d'entretenir la confusion qui règne au sujet des compétences, des connaissances et des aptitudes qui conviennent le mieux à la gouvernance et à la gestion. Rares sont les administratifs qui estiment que leur propre rôle est essentiel à l'accomplissement de la fonction de base des universités, mais sans eux et sans leurs compétences, les universités ne seraient pas en mesure de mener à bien leur mission essentielle.

## Conclusion

L'histoire des universités, de leur gouvernance, de leur organisation, de leur structure et de leur travail est, jusqu'à présent, l'histoire des universitaires. Il est temps que cette histoire fasse désormais place aux administratifs – quelque soit le nom qu'on leur donne – et à la contribution qu'ils apportent aux universités. Un espace s'ouvre désormais pour que l'on puisse préciser le rôle du personnel des services généraux, et en particulier celui des administratifs, et pour reconnaître et admettre que les universités ne sont pas, à l'heure actuelle, dirigées par les seuls universitaires, mais par des associations entre universitaires et administratifs. Chaque catégorie a des fonctions distinctes mais interdépendantes, dont l'importance est la même pour la survie de l'établissement. Notre attention et nos efforts devront désormais porter sur la nature du partenariat et sur ce qu'il doit être pour aider les universités à bien fonctionner et à se transformer afin de répondre aux besoins du XXI<sup>e</sup> siècle.

Les auteurs :

Professeur Ian R. Dobson  
 Director of Institutional Research  
 Monash University  
 Building 3A  
 Clayton, Victoria 3800 Australie  
 E-mail : [ian.dobson@adm.monash.edu.au](mailto:ian.dobson@adm.monash.edu.au)

Professeur Maree Conway  
 Director, Foresight, Planning and Review  
 Swinburne University of Technology  
 PO Box 218,  
 Hawthorn, 3122, Australia  
 E-mail : [mconway@swin.edu.au](mailto:mconway@swin.edu.au)

## Références

- ABBOTT, A. (1988), *The System of Professions, An Essay on the Division of Expert Labor*, University of Chicago Press, Chicago.
- BACCHETTI, R. (1978), « Forecasting and Planning in Higher Education », *AITEA Newsletter*, 3 (3) : pp. 5-11.
- BECHER, T. et M. KOGAN (1992), *Process and Structure in Higher Education* (2nd ed.), Routledge, Londres.
- BESSANT, B. (1995), « Corporate Management and its Penetration of University Administration and Government », *The Australian Universities Review*, 38 (1), pp. 59-62.
- CLARK, B.R. (1984), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*, University of California Press, Berkeley.
- CONWAY, M. (1998), « Academics and Administrators: Competitive Collaborator », *Journal of Institutional Research in Australasia*.
- DEAKIN, G. (1991), « Imperatives for Progress: An Administrative Focus », Document présenté à la Conférence AITEA de 1991, Darwin.
- DUTTON, K. R. (1980), *Faculty, Students and Managers*, Institute of Higher Education, University of New England, Armidale.
- EDITH COWAN UNIVERSITY COUNCIL (1996), « Compte-rendu de la réunion du 9 mai 1996 », item 15, p. 15.
- ELSON-GREEN, J. (2002), « CPSU campaign for recognition of general staff role », *Campus Review* (mars 13-19, p. 1), Brisbane.
- GALE, L. (1996), « Letter to the Editor », *Campus Review*, 12 juin. Sydney.
- GORNALL, L. (1999), « "New Professionals": Change and Occupational Roles in Higher Education », *Perspectives*, 3 (2), pp. 44-49.
- GROSS, E. et P.V. GRAMBSCH (1968), *University Goals and Academic Power*, American Council on Education, Washington DC.
- HOARE REPORT (1995), *Report of the Committee of Inquiry into Higher Education Management*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- LANE, J. (1985), « Academic Profession in Academic Organization », *Higher Education*, Vol 14, pp. 241-268.
- LARSON, M.S. (1977), *The Rise of Professionalism*, University of California Press, Berkeley.
- LOCKWOOD, G. et J. DAVIES (dirs. pub.) (1985), *Universities: The Management Challenge*, Society for Research in Higher Education/NFER-Nelson, Windsor.
- MANNE, R. (1999), « The Death of the Uni », *The Age*, 21 juin 1999, Melbourne.
- MCINNIS, C. (1998), « Academics and Professional Administrators in Australian Universities : Dissolving Boundaries and New Tensions », *Journal of Higher Education Policy and Management*. 20 (2), pp. 161-173.
- MOODIE, G. (1996), « Letter to the Editor », *Australian Universities' Review*, 39 (2), Melbourne.
- PICKERSGILL, R., K. VAN BARNEVELD et S. BEARFIELD (1998), « General and Academic Work: Are They Different? », document sur « Current Practices and Options for Changing Work Organisation and Enterprise Bargaining » Evaluations and

- Investigations Program 98/10, Department of Employment, Education and Training, Canberra.
- PLOWMAN, C. (1977), « Professionalism in University Administration », *AITEA Newsletter*, 2 (1), pp. 6-7.
- ROURKE, F. et G. BROOKS (1966), *The Managerial Revolution in Higher Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- SLAUGHTER, S. et L. LESLIE (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- SILVER, P. (1983), *Professionalism in Educational Administration*, Deakin University, Geelong.
- SLOPER, D. (1975), *University Administration as a Profession*, Master of Educational Administration thesis, University of New England.
- SMYTH, J. (dir. pub.) (1995), *Academic Work: The Changing Labour Process in Higher Education*, Society for Research in Higher Education/Open University Press, Buckingham.
- TOPLEY, J. (1990), « Enhancing the impact of professional administrators », *Journal of Tertiary Education Administration*, 12 (2), pp. 339-352.
- WARNER, D. et D. PALFREYMAN (1996), *Higher Education Management. The Key Elements*, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckinghamshire.
- WEST REPORT (1998), *Learning for Life. Final Report of the Review of Higher Education Financing and Policy*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra.

## **Inciter les assistants à utiliser les nouvelles technologies dans les activités d'acquisition et d'enseignement de savoirs dans une université professionnalisée : le rôle de la reconnaissance et de la rétribution**

*par*

Janet Hanson

Bournemouth University, Royaume-Uni

*L'université de Bournemouth est confrontée aux mêmes enjeux que beaucoup d'autres établissements analogues. Ces enjeux découlent des objectifs fixés dans le secteur, tels qu'élargir la fréquentation, instaurer des partenariats régionaux tout en collaborant à l'échelle internationale, accroître les activités de recherche et adapter les modes de gestion à un financement en baisse. L'une des grandes priorités de la stratégie d'enseignement et d'acquisition de savoirs de l'université de Bournemouth est d'utiliser les technologies d'apprentissage pour faire face à ces enjeux. Plusieurs mesures incitatives sont employées pour inciter les assistants à adopter la formation en ligne. Elles sont toutes focalisées sur la nécessité d'accorder aux activités d'enseignement la même importance qu'à la recherche. Parmi les méthodes employées, on peut citer le financement de projets d'acquisition et d'enseignement de savoirs, un Learning and Teaching Fellowship Scheme, la création d'un Centre for Academic Practice ciblé sur la recherche pédagogique, le paiement de l'adhésion à l'Institute for Learning and Teaching et des activités de perfectionnement à l'intention des chefs de programme. Ces initiatives sont possibles car l'université a opté pour une utilisation stratégique des financements publics destinés à l'acquisition et l'enseignement de savoirs ainsi qu'à la valorisation des ressources humaines. Toutefois, il ne vaut la peine de les lancer que si elles atteignent leurs objectifs, et les études à ce sujet donnent à penser que le succès et la généralisation des formations en ligne dépendent d'un certain nombre de facteurs (Johnston et McCormack, 1996 ; Steel et Hudson, 2001 ; Somekh, 1998 ; Spotts, 1999). Cet article présente les résultats des recherches que l'auteur consacre actuellement aux facteurs influant sur l'usage que les assistants de l'université de Bournemouth font de la formation en ligne et aux raisons qui incitent ces universitaires à modifier leurs pratiques pédagogiques. La méthode employée est celle de la recherche-action et l'article illustre certains des problèmes auxquels l'auteur a été confronté en effectuant des recherches dans sa propre organisation.*

## **Les enjeux auxquels est confronté l'enseignement supérieur**

### **Introduction**

La perspective d'une utilisation plus répandue des technologies d'apprentissage dans les universités donne souvent lieu à des débats englobant une série de facteurs et de déterminants externes.

Le premier de ces facteurs est la volonté de l'ensemble des pouvoirs publics de mettre l'enseignement supérieur au service des besoins de l'économie. L'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur et la diffusion du concept d'apprentissage tout au long de la vie ont attiré vers l'enseignement supérieur de plus en plus d'individus qui n'auraient pas, par le passé, envisagé de suivre la voie de l'université. Cette nouvelle conception du diplôme en tant que passeport pour un emploi a entraîné de nombreuses modifications des programmes, y compris l'introduction de compétences professionnelles et polyvalentes (Coaldrake et Stedman, 1999).

L'augmentation du nombre des étudiants et la diversité croissante de la population étudiante qui en ont résulté incitent les universités à réaménager leurs programmes et à rendre plus flexibles leurs stratégies d'acquisition et d'enseignement des savoirs. Ces stratégies visent à faciliter l'accès à la formation à partir d'emplacements autres que le campus traditionnel, tels que le domicile ou le lieu de travail, et à des horaires adaptables à chaque étudiant. Cette plus grande diversité des origines des étudiants engendre également la nécessité de modifier les structures et les procédures d'aide et d'orientation qui leur sont destinées. Les nouveaux étudiants ont des habitudes de travail moins solidement ancrées et réclament un soutien plus vaste en matière d'études et de langage.

Toutefois, le nombre d'étudiants à entrer dans l'enseignement supérieur ayant augmenté, les coûts ont suivi la même évolution, alors que le financement public par étudiant ne cesse de chuter depuis vingt ans au Royaume-Uni. Les universités sont contraintes de rationaliser leur enseignement et de multiplier leurs sources de revenus, au moyen notamment d'activités économiques en partenariat avec des entreprises. Les frais de scolarité plus élevés dont s'acquittent les étudiants étrangers, soit sur le campus, soit dans leur pays, sont devenus une source non négligeable de revenus, mais cette évolution, combinée à l'augmentation des frais de scolarité des étudiants nationaux, a poussé les universités à adopter de plus



en plus une approche clientèle. Les étudiants sont un groupe parmi un nombre croissant de parties prenantes qui réclament une plus grande responsabilisation et une meilleure transparence des universités (Coaldrake et Stedman, 1999 ; Watson, 2000).

De nombreux établissements se tournent vers une utilisation accrue des technologies d'apprentissage pour faire face à ces enjeux et Bournemouth ne fait pas exception à cette règle.

### **Historique de l'université de Bournemouth**

Les mesures spécifiques prises par l'université de Bournemouth pour relever ces défis témoignent de son histoire et de sa philosophie en matière d'enseignement. L'université de Bournemouth est une université professionnalisée située sur la côte sud de l'Angleterre. Elle a pour vocation d'être « une université professionnalisée de premier rang, reconnue dans les domaines de l'égalité au sein du système éducatif et de l'attrait pour les étudiants » (Université de Bournemouth, 2002, p. 4). Elle compte à l'heure actuelle quelque 8 000 étudiants à temps plein et 4 000 étudiants à mi-temps et 1 000 employés à temps plein. Environ la moitié sont des enseignants regroupés au sein de sept départements qui sont davantage consacrés à des disciplines professionnelles qu'à des disciplines universitaires classiques. L'autre moitié constitue le personnel de gestion et d'accompagnement. L'un des services d'accompagnement le plus important est le service universitaire, auquel appartient l'auteur.

A ses débuts et jusqu'en 1988, l'université était un établissement d'enseignement supérieur, géré par des autorités d'enseignement locales. A la suite de sa constitution en société, elle a obtenu le statut de collège polytechnique en 1990 et a reçu sa charte d'université en 1992. Au cours de cette période, elle a connu une phase de croissance et d'évolution rapides et appliquait une méthode de gestion extrêmement centralisée. Lors de ces sept dernières années, suite à la nomination d'un nouveau vice-chancelier en 1995, la gestion s'est progressivement orientée vers une approche plus ouverte et collaborative. Le long sondage entrepris auprès du personnel sur l'élaboration des plans stratégiques témoigne de cette nouvelle orientation.

Un processus de déconcentration financière est également en cours depuis 1995, date à laquelle la gestion budgétaire des ressources a été transférée du pouvoir central à chaque département. Chaque département reçoit un certain revenu avec lequel il rémunère son personnel, s'acquitte des autres coûts directs et contribue aux frais généraux de l'université, y compris aux coûts des services de soutien. Les départements et les services de soutien font désormais face à une obligation renforcée en matière de justification de leurs activités et de leurs affectations financières.

## **Les mesures prises par l'université de Bournemouth pour faire face aux enjeux**

Les mesures prises par l'université de Bournemouth pour faire face à ces enjeux, qui concernent l'ensemble du secteur, sont spécifiquement liées à sa vocation. Les objectifs stratégiques qu'elle s'est fixés pour 2006/7 sont ambitieux. Parmi eux figurent l'élaboration de stratégies plus flexibles d'acquisition et d'enseignement des savoirs dans l'ensemble des programmes, afin d'accroître l'accessibilité et d'élargir la fréquentation, l'excellence de la recherche dans cinq domaines sélectionnés et l'augmentation considérable des recettes générées par des activités économiques. Le rôle joué par les technologies d'apprentissage dans la poursuite de ces objectifs s'impose à bien des égards.

En réponse à la question de l'élargissement de la fréquentation, l'université de Bournemouth s'est engagée à étendre l'offre d'enseignement supérieur par le biais de partenariats avec les établissements locaux d'enseignement complémentaire. La stratégie novatrice qu'elle a adoptée lui a valu un financement considérable du HEFCE (Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre) pour un projet portant sur la mise en place d'une infrastructure d'enseignement commune à tous les membres du partenariat. Ce projet permettra d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur au moyen d'un environnement pédagogique virtuel, si toutefois les programmes sont suffisamment flexibles pour permettre aux étudiants d'y avoir accès, en particulier les étudiants suivant une formation continue. Les incidences sur la façon dont l'enseignement est dispensé et sur la progression et le soutien de l'apprentissage des étudiants sont nombreuses.

Face à la nécessité d'attirer un plus grand volume de financements en diversifiant les sources de revenus, les enseignants sont encouragés et habilités à entreprendre des activités lucratives de recherche ou de conseil. Cependant, afin qu'ils disposent du temps et de l'espace pour se consacrer à ces activités, il convient de trouver les moyens de restructurer les activités d'acquisition et d'enseignement des savoirs ; l'utilisation des technologies d'apprentissage est considérée comme l'un des moyens d'atteindre une plus grande flexibilité.

### **Les facteurs stratégiques qui déterminent l'adoption des technologies d'apprentissage**

#### ***Soutien des dirigeants et financement***

L'accroissement de l'utilisation des technologies d'apprentissage étant une priorité essentielle des dirigeants de l'université de Bournemouth, cette dernière accorde une grande attention aux moyens par lesquels les enseignants peuvent être incités à les utiliser et au soutien qui peut leur être

apporté. Il est reconnu que les stratégies de changement visant à encourager une plus grande utilisation des technologies doivent prendre en compte des questions liées non seulement à la structure organisationnelle (Bates, 1997) mais également aux préférences de chaque individu et aux motivations de ceux concernés par le changement (Moore, 1991 ; Collis, Peters et Pals, 2000). Les répercussions complexes engendrées par le caractère décentralisé de la culture universitaire doivent elles aussi être prises en considération (Bottomley et al., 1999 ; Coaldrake et Stedman, 1999 ; Taylor, 1999).

Au niveau institutionnel, les deux principaux facteurs favorables sont la stratégie et le soutien des dirigeants, aussi bien à l'échelle de la direction qu'à l'intérieur de chaque département, et une structure délibérative appropriée, également aux niveaux de l'université et des départements, au sein de laquelle les questions liées à la formation en ligne peuvent être examinées et les stratégies arrêtées. L'université de Bournemouth réunit ces deux conditions. Un comité pour la valorisation de l'acquisition et de l'enseignement des savoirs a été créé en tant que sous-comité du conseil d'université et est présidé par le pro vice-chancelier de l'université. Dans chacun des sept départements, un universitaire de haut niveau, dont le rôle est de défendre la formation en ligne, a été désigné responsable de l'acquisition et de l'enseignement des savoirs. Une autre condition déterminante dans la mise en place de toute initiative est l'affectation d'un financement suffisant. Au cours de ces trois dernières années, l'université de Bournemouth a affecté environ 100 000 GBP par an au financement de projets innovants d'acquisition et d'enseignement des savoirs. Le fonds pour les initiatives en matière d'acquisition et d'enseignement des savoirs a financé entre 10 et 12 projets par an, avec un maximum de 15 000 GBP par projet. Chaque projet doit être approuvé par le département concerné et s'inspirer fortement de son programme d'acquisition et d'enseignement des savoirs ainsi que de la stratégie de l'université dans ce domaine.

L'expansion et la promotion de l'utilisation des technologies d'apprentissage à l'université de Bournemouth ont en outre été facilitées par le financement accordé par le HEFCE à diverses initiatives. Deux voies de financement en particulier ont été utilisées pour soutenir, récompenser et reconnaître l'engagement en faveur des technologies d'apprentissage : le *Teaching Quality Enhancement Fund* (TQEF) dans le domaine des stratégies d'acquisition et d'enseignement des savoirs et le *Rewarding and Developing Staff in Higher Education Fund* dans le domaine des stratégies des ressources humaines (HEFCE, 1999 et 2002). L'utilisation stratégique des financements de ces deux fonds a permis de mettre en place des processus qui témoignent de l'importance qu'attache l'université à l'innovation et notamment aux technologies d'apprentissage.

## **Soutien du personnel et des services de développement pédagogique**

En plus de l'appui de la direction et du financement, une structure de soutien adaptée et réactive est un autre facteur permettant de faire rentrer l'innovation dans l'université (Bates, 1997). Ces services de soutien peuvent se présenter sous forme d'une unité centralisée qui répond aux besoins de toute l'université ou de diverses unités établies dans chaque faculté, ou d'un mélange des deux. Il est reconnu que la culture des universités les destine à être des institutions extrêmement décentralisées, or la nature même de l'innovation technologique réclame une approche globale au niveau de l'institution. Si cette situation n'est pas convenablement gérée, elle est susceptible d'engendrer des tensions entre les facultés et les unités centrales créées pour mener à bien cette évolution (McMurray, 2001).

A l'université de Bournemouth, une unité centrale, le *Learning Design Studio*, a été aménagée au sein des services éducatifs pour apporter un soutien pédagogique et technique à l'expansion de l'enseignement en ligne. La première approche adoptée pour encourager les enseignants à utiliser les technologies d'apprentissage considérait les différents composants de l'enseignement en ligne comme un ensemble d'éléments constitutifs dans lesquels les enseignants pourraient piocher en fonction de leurs besoins pédagogiques. Parmi ces composants figuraient le développement de sites Internet dédiés à chaque discipline, des conférences par ordinateur et une évaluation assistée par ordinateur. L'impact de cette approche était au départ limité et concernait principalement les passionnés de technologie, mais la nomination, dans les départements, de nouveaux spécialistes des technologies d'apprentissage dont le rôle était d'apporter un soutien plus direct aux utilisateurs a permis d'accroître le nombre de participants. Une autre stratégie visant à impliquer davantage d'enseignants est la création, en interne, d'un environnement contrôlé d'apprentissage (ECA) d'utilisation facile, appelé BUBBLE, qui relie les environnements d'enseignement en ligne du département à des applications de gestion centrales tels que les dossiers des étudiants.

## **Les facteurs favorisant l'adoption de l'enseignement en ligne par les enseignants**

### **Motivations individuelles**

En plus des initiatives stratégiques, des dispositifs complémentaires de perfectionnement professionnel et d'une technologie facile à utiliser (Somekh, 1998), le succès et la généralisation de l'enseignement en ligne dans une université, tout comme ceux de toute innovation technologique dans une organisation, dépendent encore de la motivation des individus. Il est utile de cerner les motivations du public cible et ce qui les différencie de celles des

innovateurs (Johnston et McCormack, 1996 ; Steel et Hudson, 2001 ; Spotts, 1999 ; Collis et al., 2000).

Certains ont affirmé que le changement des pratiques qui ont cours dans les établissements d'enseignement supérieur est toujours un processus complexe, en particulier à une époque où les mentalités à l'égard du travail universitaire sont en pleine évolution (Martin, 1999 ; Coaldrake et Stedman, 1999 ; Taylor, 1999). Afin d'encourager le changement au niveau individuel, un perfectionnement nécessaire du personnel dans le domaine des nouvelles méthodes d'enseignement doit être envisagé (Bates, 1997 ; Cox et al., 1999). Tout en étant encouragés à apprendre à utiliser la technologie et à concevoir des méthodes pédagogiques dans lesquelles cette dernière entre en jeu, les universitaires sont incertains ou sceptiques quant à sa valeur pour l'apprentissage des étudiants ou à ses répercussions sur leur charge de travail. Les stratégies envisageables en matière de perfectionnement doivent entreprendre de modifier l'image de l'apprentissage et de l'apprenant, pour ensuite démontrer de quelle façon la technologie peut être utilisée pour favoriser la formation (Taylor, Lopez et Quadrelli, 1996, p. xiii). Même si un programme approprié de perfectionnement du personnel est mis en place, les universitaires doivent toutefois sentir que l'on apprécie les efforts qu'ils déploient pour modifier leurs pratiques pédagogiques et que ces efforts sont récompensés.

## **La situation à l'université de Bournemouth**

Le développement de l'enseignement en ligne à l'université de Bournemouth a été appuyé par des efforts visant à mieux appréhender les raisons pour lesquelles les enseignants souhaitent utiliser les technologies d'apprentissage. Les impressions des enseignants ont été recueillies au cours de plusieurs réunions. Un groupe de réflexion s'est réuni afin d'examiner leurs conceptions de la formation en ligne et de leur demander leurs avis sur les mesures que devraient prendre l'université pour promouvoir son utilisation. Certains étaient des utilisateurs expérimentés des technologies d'apprentissage, d'autres n'avaient que peu ou pas d'expérience et tous représentaient une vaste palette de disciplines. Les opinions sur la nature de l'enseignement en ligne à l'université de Bournemouth et l'avis des enseignants ont été recueillis une autre fois lors de la démonstration de la version pilote de l'ECA au personnel éducatif des départements de l'université.

Parallèlement à ces réunions qui étaient tout particulièrement axées sur l'enseignement en ligne, deux autres groupes de réflexion rassemblant neuf chefs de programme ont été constitués et ont fourni davantage d'informations sur la perception par les enseignants des enjeux auxquels ils sont confrontés.

Les chefs de programme sont des enseignants désignés pour assurer la responsabilité du déroulement du programme sur le plan pédagogique et pour diriger l'équipe d'enseignants qui contribuent à l'enseignement du programme. La tension engendrée par cette fonction, en raison en particulier du changement des procédures d'assurance qualité, est telle, qu'il peut être difficile de trouver quelqu'un qui accepte de remplir ce rôle pilote pourtant majeur. L'objet principal de la réunion était d'interroger les participants sur les facteurs susceptibles de les aider dans l'exercice de leur fonction, mais il a également été intéressant d'apprendre qu'ils avaient le sentiment que leur action d'encadrement en matière d'acquisition et d'enseignement semblait moins appréciée par l'université que l'encadrement de la recherche ou des activités économiques.

Les sections suivantes offrent une vue d'ensemble des conclusions de ces enquêtes et expose brièvement de quelle façon stratégique elles sont utilisées pour concevoir des mécanismes appropriés de reconnaissance et de rétribution.

## **Le point de vue des enseignants sur les technologies d'apprentissage**

### ***Stratégies d'utilisation de l'enseignement en ligne***

A la question de savoir ce que le terme « enseignement en ligne » signifiait pour eux, les huit enseignants du groupe de réflexion ont répondu par une série d'exemples qui a révélé qu'ils le considéraient en premier lieu comme un outil d'acquisition de savoirs. L'un d'eux a avancé que « l'apprentissage sur le Web n'est pas différent de l'apprentissage à l'aide d'un livre ». Au fur et à mesure des discussions, les participants ont toutefois commencé à laisser entendre qu'ils le percevaient également comme un outil important d'accroissement des compétences des étudiants, tant cognitives que polyvalentes. Les autres exemples cités avaient trait à la façon dont il permet aux étudiants de développer leurs capacités de communication et de travail en équipe, ainsi que d'améliorer leurs compétences informatiques.

Deux enseignants avaient expérimenté la conférence par ordinateur avec leurs étudiants. Initialement, toutes deux y avaient eu recours pour mettre à disposition de leurs étudiants leurs notes de cours mais l'une des deux a admis qu'elle n'était pas persuadée que la mise à disposition de ses notes sur Internet « soit un atout ». Elle le justifie en déclarant : « Je ne fais que reproduire ce que je leur dis en cours et cela me prend deux fois plus de temps de le mettre en ligne. » La deuxième enseignante partage cette opinion et explique qu'elle a décidé de ne plus mettre ses notes de cours à la disposition de ses étudiants l'année prochaine mais d'utiliser l'outil de conférence en tant que moyen de discussions et de débats et non en tant qu'« entrepôt ». Une autre enseignante

raconte que ses étudiants ont créé leur propre site Internet et s'en sont servis pour mettre leurs ressources en commun. L'enseignement en ligne est considéré comme un mode d'apprentissage parmi beaucoup d'autres. Les enseignants l'ont à plusieurs reprises qualifié de « complémentaire » et d'« outil ». Ils considèrent que leur première tâche consiste à définir les résultats à atteindre en matière d'apprentissage et à employer différentes stratégies pour aider les étudiants à y parvenir. L'un des enseignants a résumé cette conception en affirmant qu'« il (l'enseignement en ligne) est un mécanisme parallèle et non de substitution et qu'il ne convient pas à l'ensemble des disciplines, enseignants, résultats d'apprentissage ou étudiants ».

Ils ont par ailleurs suggéré que certaines catégories d'étudiants pourraient tirer profit de l'enseignement en ligne. Après avoir reconnu que l'enseignement en ligne pouvait faciliter l'enseignement à distance, ils ont ajouté qu'il peut également permettre à des étudiants qui rencontrent des difficultés pour se rendre sur le campus, comme les étudiants adultes ou à mi-temps, d'avoir accès aux ressources et qu'il pouvait aussi être utilisé pour prêter assistance aux étudiants sur un lieu de travail. Il a été également reconnu que ses caractéristiques pouvaient combler d'autres aspirations individuelles. L'enseignement en ligne était considéré à la fois comme un moyen d'offrir la possibilité de s'exprimer à ceux qui éprouvent des difficultés à faire valoir leur opinion au sein des groupes de travaux, mais susceptible d'être perçu comme une contrainte pour les étudiants qui s'expriment et débattent avec aisance.

Les enseignants redoutaient cependant que les étudiants, qui choisissent d'entrer à l'université pour acquérir une expérience de la vie en société, ne se mettent à douter de l'intérêt d'un cursus à l'université de Bournemouth en apprenant, que la plus grande partie de l'enseignement est dispensé en ligne. La conception de l'étudiant en tant que client payant de l'université est clairement ressortie, l'un des enseignants ayant indiqué qu'il avait « observé, depuis environ trois ou quatre ans, que les étudiants réclament de plus en plus des relations personnalisées. S'ils ne les trouvent dans les groupes de travaux, ils se posteront devant votre porte jusqu'à ce qu'ils les obtiennent ».

## **Favoriser l'utilisation de l'enseignement en ligne**

Il a ensuite été demandé aux enseignants d'indiquer les facteurs susceptibles de les inciter à utiliser davantage l'enseignement en ligne à Bournemouth, ou de les en dissuader. Parmi leurs réponses figurent la nécessité d'avoir un aperçu de la stratégie globale de l'université en matière d'enseignement en ligne, de disposer du temps et des ressources nécessaires pour s'y consacrer et de sentir que leurs efforts sont soutenus. Ces facteurs

sont analogues à ceux qui ressortent d'autres études (Bottomley *et al.*, 1999 ; Collis et Moonen, 2001).

L'orientation stratégique de l'université de Bournemouth en matière d'enseignement en ligne a été plusieurs fois remise en question au cours de l'entretien. Il a été avancé que cette stratégie n'était pas clairement définie, et que son adoption n'était pas justifiée de façon évidente. Par ailleurs, la mise en place de certaines initiatives en la matière a été critiquée car il semblerait que celles-ci aient été lancées sans réflexion quant à leur utilisation.

### **Mesures de soutien à l'enseignement en ligne**

Aucun des enseignants n'a suggéré que la stratégie de l'université devait exclure l'enseignement en ligne, mais beaucoup étaient convaincus qu'il devait être utilisé comme méthode complémentaire d'un enseignement de type classique. Il doit être laissé à chaque enseignant le choix de décider à quel moment et dans quelles circonstances il peut y avoir recours. Les enseignants ont admis qu'ils n'étaient peut-être pas suffisamment au courant des méthodes visant à le rendre plus efficace et qu'il leur était difficile de savoir ce qui avait cours dans le reste de l'université. Nombre d'entre eux étaient tout à fait d'accord avec l'enseignante qui a avoué qu'elle ne s'était jamais sentie aussi isolée dans un travail.

Les enseignants ont admis qu'ils avaient davantage besoin de soutien pour les aider à utiliser l'enseignement en ligne. Il a été fait allusion à une aide spécifique, dans laquelle l'expertise technique serait combinée à la possibilité de créer des supports de cours. Le terme « consultant » a été utilisé pour qualifier un individu auquel les enseignants pourraient transmettre l'intégralité de la documentation concernant leur discipline et qui, en plus de la mettre en ligne, leur donnerait des conseils sur la meilleure façon d'utiliser la formation en ligne pour atteindre leurs objectifs. Cette demande est liée à leur souhait de voir leur tâche reconnue au même titre que celle des spécialistes de l'enseignement, alors qu'elle est encore loin d'être autant estimée que celle des chercheurs. L'un des enseignants n'a d'ailleurs pas mâché ses mots pour décrire cette situation : « C'est important en termes de reconnaissance. Si vous ne faites pas de recherche, les gens ont tendance, du moins dans mon département, à vous considérer comme un moins que rien, alors qu'en fait, certains individus qui font de la recherche ne devraient vraiment pas enseigner. »

### **Facilité d'utilisation des technologies**

Relativement peu d'inquiétudes ont été exprimées quant à l'utilisation des technologies à proprement parler. Les innovateurs les mieux informés sur le plan technique ont fait part de leurs préoccupations quant à la largeur de



bande et à la nécessité de gérer différents navigateurs Internet, ce qui empêche, à court terme, les étudiants situés hors du campus d'accéder facilement aux ressources en ligne. Il a été reconnu que l'étendue des installations dont dispose actuellement le campus impose également des limites. Si les enseignants se contentent de mettre en ligne un volume important d'informations, ainsi que l'explique l'un d'eux, les étudiants l'imprimeront dans son intégralité. Il conçoit cependant qu'afin de pouvoir être connecté directement avec ses étudiants rassemblés dans une salle de classe, comme il l'imagine idéalement, les salles devront être équipées de davantage de terminaux. Le coût de la mise à jour continue du matériel informatique est également perçu comme une contrainte. La nécessité pour les étudiants de pouvoir télécharger leurs propres sites Internet afin de faire connaître leurs travaux est considérée comme fondamentale dans plusieurs départements.

### **Pédagogie de l'enseignement en ligne**

Comme en témoignent les discussions ci-dessus, les enseignants partagent la même conception de l'acquisition et de l'enseignement des savoirs, compte tenu des disciplines polyvalentes qu'ils enseignent à Bournemouth ; par conséquent, la formation en ligne n'apparaît contre-indiquée que pour très peu de domaines. Les enseignants semblent s'inscrire en faveur de son utilisation, à condition qu'elle vienne en complément de méthodes plus traditionnelles, dans une approche équilibrée. Il a été reconnu qu'elle peut contribuer à l'acquisition de savoirs et à la formation de concepts par les étudiants et qu'elle est à même de faciliter le travail d'équipe, ainsi que le suggèrent Coomey et Stephenson, (2001).

La principale répercussion négative de l'enseignement en ligne sur la formation en université est la diminution éventuelle des contacts directs qu'il entraînerait entre les enseignants et les étudiants, ce qui pourrait pénaliser la progression de ces derniers et provoquer une désaffection de ceux d'entre eux qui tiennent à avoir une expérience de la vie sur un campus.

La valeur inhérente à une approche constructiviste de l'enseignement a été exprimée encore plus clairement lors des séances de démonstration du nouvel ECA, à qui il a été reproché de représenter un mode d'enseignement profondément axé sur la transmission. Les enseignants ont posé les questions suivantes : « S'agit-il uniquement d'un tableau d'affichage électronique ? », « Où l'enseignement trouve-t-il sa place dans cet environnement ? » ou « Comment l'interaction du processus d'acquisition et d'enseignement peut-elle être rendue plus explicite ? » et ont fait remarquer : « Il semble très orienté sur le contenu. » Forts de leurs observations, ils ont cherché à obtenir des développeurs la garantie qu'ils rechercheraient des solutions pour mettre en place une interaction et prévoiraient de l'espace pour des activités en équipe

et pour permettre aux étudiants de mettre en ligne leurs travaux les plus réussis sur leurs propres sites Internet.

## Opinions des chefs de programme

A l'université de Bournemouth, un programme comporte un certain nombre d'unités d'études regroupées en niveaux universitaires et qui conduisent à un diplôme universitaire, par exemple une licence ou une maîtrise. Les chefs de programme remplissent un rôle important et de plus en plus délicat car ils doivent encourager leur équipe à modifier leurs processus d'enseignement, d'évaluation ou de soutien et notamment à utiliser davantage l'enseignement en ligne. Il devient toutefois de plus en plus difficile de persuader les enseignants d'accepter ce rôle et des réunions ont par conséquent été organisées pour examiner la perception qu'ils en avaient, tant sur le plan positif que négatif et pour leur demander de quelle façon l'université pourrait résoudre ces difficultés.

Dans les deux groupes, les débats ont fait apparaître des inquiétudes quand aux relations avec trois catégories d'intervenants que les chefs de programme ont identifiés comme les principaux acteurs de leur programme. Il s'agissait des étudiants, de leurs collègues enseignants et du reste du personnel de l'université, qu'il s'agisse du personnel administratif au sein de leur propre département ou d'une autre catégorie qu'ils désignaient sous le terme de « direction » ou de « l'organisation ».

L'une de leurs principales préoccupations était de savoir comment répondre aux besoins d'un éventail de plus en plus varié d'étudiants, qu'ils ont décrits comme plus dépendants mais également plus exigeants qu'autrefois.

L'un des aspects les plus délicats de leurs relations avec leurs collègues enseignants était le fait qu'ils devaient souvent faire preuve d'une grande persuasion et entamer de longues négociations pour faire accepter les changements souhaités dans les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Leurs difficultés s'expliquaient en partie par le fait qu'ils n'étaient généralement pas les supérieurs hiérarchiques des membres de leur équipe et qu'ils ne pouvaient par conséquent pas influencer sur le comportement d'un individu par le biais du processus d'évaluation. Ils ont alors tablé sur leur collaboration avec ceux qu'ils ont identifiés comme des « joueurs de l'équipe » et ont eu tendance à ne plus tenir compte de ceux qui n'en faisaient pas partie.

Ils ont admis que la charge administrative engendrée par leur rôle se trouvait considérablement allégée si un contact étroit était maintenu avec leur administrateur de programme, mais n'arrivaient pour la plupart pas à définir les frontières entre leur rôle et celui des administrateurs.

En dépit de leurs inquiétudes, la plupart ont apprécié d'exercer la fonction de chef de programme et d'avoir eu la possibilité « d'apposer leur griffe » sur le programme. Leur rôle était un rôle phare et leur a rapporté des récompenses inhérentes, car « être reconnu comme un bon chef est extrêmement valorisant ». Il est toutefois clairement apparu qu'en raison de la structure très autonome de l'université, les incitations financières ou d'une autre nature destinées à encourager les assistants à accepter ce rôle variaient selon les sept départements.

Cette étude a avant tout démontré que le rôle de chef n'est pas aussi estimé par l'université que d'autres rôles impliquant des activités d'encadrement dans la recherche ou dans les activités économiques. Tout comme les enseignants interrogés sur l'enseignement en ligne, les chefs de programme ont également suggéré que l'université devrait investir dans des incitations pour rendre l'implication dans l'innovation en matière d'acquisition et d'enseignement de savoirs et dans les rôles d'encadrement plus valorisante. Cela permettrait de faire davantage comprendre que l'université considère cette activité sur un pied d'égalité avec l'implication dans la recherche ou dans les activités économiques.

## Les enseignements de l'enquête

### ***Contribution à l'élaboration et la mise en application d'une stratégie d'acquisition et d'enseignement des savoirs***

L'analyse de ces données a fourni quelques renseignements utiles pour la voie à suivre. La première démarche a été d'actualiser la stratégie d'acquisition et d'enseignement des savoirs de l'université en utilisant une terminologie plus adaptée qui reflète l'importance de l'apprentissage en collaboration et en la limitant à quatre priorités principales susceptibles d'être expliquées plus facilement au corps enseignant. L'accent a été mis sur la nécessité d'accroître les possibilités plus souples d'apprentissage, dont l'enseignement en ligne fait partie mais n'est pas synonyme. Le besoin d'une plus grande flexibilité dans l'acquisition et l'enseignement des savoirs afin de garantir une meilleure efficacité de la façon dont est dispensé l'enseignement a lui aussi été souligné ; il a cependant été précisé que l'enseignement en ligne ne suffirait pas pour atteindre ce but mais qu'une approche plus globale du réaménagement des programmes était nécessaire à cette fin.

Les conclusions concernaient également la mise en place de la stratégie destinée à promouvoir une plus grande utilisation de l'enseignement en ligne par le développement en interne du projet d'ECA. La conception des différents éléments de l'ECA a été replanifiée. Une plus grande priorité a été accordée au développement d'applications de conférences, au lieu de se concentrer exclusivement sur la publication de documents, afin de faciliter la création

d'un environnement d'apprentissage qui stimule la participation, la collaboration et l'acquisition de connaissances.

### **Contribuer à l'élaboration de dispositifs de reconnaissance et de rétribution afin de rehausser le statut de l'enseignant**

L'université de Bournemouth a mis en place une série de dispositifs visant à démontrer qu'elle accorde autant d'importance à l'enseignement qu'à la recherche ou aux activités économiques. Parmi ces dispositifs figurent les *Learning and Teaching Fellowships*, l'adhésion à l'*Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHe)*, la création d'un *Centre for Academic Practice* pour promouvoir la recherche pédagogique, la mise en place future de programmes de perfectionnement destinés aux chefs de programme et le financement des projets d'acquisition et d'enseignement des savoirs qui sont liés aux objectifs stratégiques de l'université.

Le *Teaching Quality Enhancement Fund (TQEF, 1999)* du HEFCE a incité de nombreuses universités britanniques à se pencher sur la question de la reconnaissance et de la récompense des efforts déployés par les enseignants en faveur de l'acquisition et de l'enseignement des savoirs. Parmi les moyens les plus couramment employés à cet effet, figure la mise en place d'un programme de récompense analogue à ceux qui ont cours aux États-Unis où ils sont très prisés (Gibbs, 2002). Telle est l'une des stratégies adoptées par l'université de Bournemouth, qui, au lieu d'avoir recours au TQEF, a affecté les fonds de l'initiative *Rewarding and Developing Staff in Higher Education* du HEFCE (HEFCE, 2002) à la création de six bourses d'acquisition et d'enseignement des savoirs. Selon Gibbs, cette approche révèle une synergie inhabituelle entre les stratégies de l'université de Bournemouth en matière d'acquisition et d'enseignement des savoirs et la valorisation des ressources humaines. Il laisse entendre qu'« une analyse des stratégies (pour la plupart nouvelles) de valorisation des ressources humaines remises par les institutions au HEFCE en 2001 ne laissait pas clairement apparaître la présence de dispositifs de récompense pour un enseignement d'excellence, même lorsque de tels dispositifs étaient déjà prévus dans les stratégies d'acquisition et d'enseignement des savoirs en place dans les institutions. Les stratégies actuelles de valorisation des ressources humaines semblent fonctionner en parallèle plutôt qu'en synergie avec les stratégies de perfectionnement de l'enseignement » (Gibbs, 2002, p. 1). Les critères d'attribution des *Learning and Teaching Fellowships* attribuées chaque année par l'université de Bournemouth s'inspirent du programme national britannique *Teaching Fellowships Scheme*. L'un de leurs objectifs est d'encourager les enseignants à demander la bourse interne afin de se préparer à postuler au programme national.

Le soutien apporté par l'université aux enseignants qui adhèrent à l'*Institute for Learning and Teaching* britannique est une autre preuve de

l'importance qu'elle attache à leur engagement en faveur de ces activités. Dans ce cas également, les fonds du TQEF sont utilisés pour financer la première année d'adhésion de tout assistant devenant membre.

La finalité du *Centre for Academic Practice* est de soutenir la recherche sur les activités d'acquisition et d'enseignement des savoirs et d'accorder une importance prioritaire à la promotion et la coordination des recherches pédagogiques dans l'ensemble de l'université. Son objectif principal est de développer une culture de la recherche plus globale et plus fédératrice dans toute l'université, en encourageant les activités de recherche par le personnel des services de soutien de même que par celui des départements de l'université. La recherche en collaboration entre les enseignants et le personnel de soutien est encouragée, de même que celle entre le personnel de l'université et celui des établissements d'enseignement partenaires, afin, dans le premier cas, d'étudier l'expérience des étudiants dans le domaine de la formation en ligne et, dans le deuxième cas, d'analyser les facteurs qui déterminent la façon dont l'enseignement supérieur est dispensé dans un contexte d'enseignement secondaire. Les activités comprennent des ateliers sur la rédaction dans l'optique de la publication et sur les méthodologies de recherche, ainsi que des travaux de groupes pour examiner les recherches en cours.

Les cadres de l'université de Bournemouth ont eu l'occasion de participer à un programme de développement professionnel axé sur la gestion, financé par les fonds stratégiques alloués aux ressources humaines ; une formation d'encadrement destinée aux chefs de programme sera organisée pour la première fois en 2003, son contenu et la méthode suivie seront élaborés en fonction des informations fournis par le public cible.

### ***L'intérêt de la recherche-action en tant que méthode d'enquête***

La présente enquête a été menée par recherche-action car son objet principal était ancré dans la réalité. Elle tentait de déterminer les facteurs influant sur l'adoption de l'enseignement en ligne dans une université professionnalisée. Afin que ses résultats servent à améliorer les pratiques en cours, ils devaient être issus d'une approche collaborative impliquant l'auteur non en tant qu'observateur neutre mais en tant que participant aux recherches. La force et l'intérêt de la recherche-action viennent de ce qu'elle effectue des recherches sur les pratiques professionnelles, car la pratique engendre la théorie (Coghlan et Brannick, 2001 ; Ellis et Kiely, 2000 ; Greenwood et Levin, 1998). Elle fonctionne également comme un processus cyclique de planification, d'action et d'évaluation. Le présent document examine les résultats du premier cycle de l'activité de recherche.

Les difficultés auxquelles je me suis heurtée du fait que j'effectuais des recherches dans ma propre organisation étaient les mêmes que celles définies par Coghlan et Brannick (2001). Pendant toute la durée de l'étude, il a souvent été difficile de séparer la recherche et les travaux visant à mettre à jour la stratégie d'acquisition et d'enseignement des savoirs. Les résultats s'en retrouvent très probablement faussés. Lors du recueil de données, les enseignants ne m'ont peut-être dit que ce qu'ils pensaient que je voulais entendre et au cours de l'analyse, il se peut que je ne me sois pas montrée assez objective. La mise à disposition de ces résultats auprès du public et le respect de la confidentialité des personnes concernées a constitué une autre source de tiraillements. Mes recherches m'ont permis de mieux comprendre mes relations avec mes collègues et de prendre conscience des divergences d'opinions concernant la nature du travail dans une université professionnalisée, que ce soit du point de vue du personnel enseignant ou de celui de soutien. Cette compréhension a été l'élément moteur des travaux du second cycle de recherches visant à poursuivre l'étude de la culture universitaire et du climat d'évolution à l'université de Bournemouth.

L'auteur :

Professeur Janet Hanson  
Associate Head of Academic Services  
Bournemouth University  
Talbot Campus, Fern Barrow Poole,  
Dorset BH12 5BB, Royaume-Uni  
E-mail : [jhanson@bournemouth.ac.uk](mailto:jhanson@bournemouth.ac.uk)

## Références

- BATES, A.W., (1997), « Restructuring the university for technological change », Document présenté au Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 18-20 juin, Londres. Disponible à : <http://bates.cstudies.ubc.ca/>
- BOTTOMLEY, J., C. SPRATT, et M. RICE (1999), « Strategies for effecting strategic change in teaching practices: Case studies at Deakin University », *Interactive Learning Environments*, vol. 7, n° 2-3, pp. 227-247.
- BOURNEMOUTH UNIVERSITY (2002), *Strategic Plan 2002-2006*.
- COALDRAKE, P. et L. STEDMAN, (1999), *Academic work in the Twenty-first Century: Changing roles and policies*, Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. [www.dest.gov.au/archive/highered/occpaper/99H/academic.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/highered/occpaper/99H/academic.pdf)
- COGLAN, D. et T. BRANNICK (2001), *Doing action research in your own organization*, Sage, Londres.
- COLLIS, B. et J. MOONEN (2001), *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*, Kogan Page, Londres.

- COLLIS, B., O. PETERS, et N. PALS (2000), « Influences on the educational use of the WWW, Email and videoconferencing », *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 37, n° 2, pp. 108-119.
- COOMEY et J. STEPHENSON (2000), « Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control – according to the research », in Stephenson, J.(dir.pub.) *Teaching and learning online: pedagogies for new technologies*, Kogan Page, Londres, pp. 38-52.
- COX, M., C. PRESTON, et K. COX (1999), *What motivates teachers to use ICT?* British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, 2-5 septembre 1999.
- ELLIS, J. H.H M. et J.A. KIELY (2000), « Action inquiry strategies: taking stock and moving forward », *Journal of Applied Management Studies*, vol. 9, n° 1, pp. 83-94.
- GIBBS, G. et T. HABESHAW (2002), *Recognising and rewarding excellent teaching*, TQEF National Co-ordination Team, Milton Keynes.
- GREENWOOD, D. J. et M. LEVIN (1998), *Introduction to action research: social research for social change*, Sage, Thousand Oaks, California.
- HEFCE (1999), *Teaching Quality Enhancement Fund*, Circular 99/48. Higher Education Funding Council, Bristol.
- HEFCE (2002), *Rewarding and developing staff in Higher Education*, Circular 02/14. Higher Education Funding Council, Bristol.
- JOHNSTON, S. et C. McCORMACK (1996), « Integrating information technology into university teaching: identifying the needs and providing the support », *International Journal of Educational Management*, vol. 10, n° 5, pp. 36-42.
- MARTIN, E. (1999), *Changing academic work: developing the learning university*, SRHE & Open University Press, Buckingham.
- MCMURRAY, D.W. (2001), « The importance of 'goodness of fit' between organisational culture and climate in the management of change: a case study in the development of online learning », *Association for Learning Technology Journal*, vol. 9, n° 1, pp. 73-83.
- MOORE, G.A. (1991), *Crossing the chasm*, Harper Business, New York.
- SOMEKH, B. (1998), « Supporting information and communication technology innovations in higher education », *Journal of Information Technology for Teacher Education*, vol. 7, n° 9, p. 11-31.
- SPOTTS, T.H. (1999), « Discrimination factors in faculty use of instructional technology in learning and teaching: the perceptions and experiences of teaching staff », *Educational Technology and Society*, vol. 2, n° 4, pp. 92-99.
- STEEL, J. et A. HUDSON (2001), « Educational technology in learning and teaching: the perceptions and experiences of teaching staff », *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 38, n° 2, pp. 103-111.
- TAYLOR, P. (1999), *Making sense of academic life: academics, universities and change*, SRHE & Open University Press, Buckingham.
- TAYLOR, P. G., LOPEZ, L. et C. QUADRELLI (1996), *Flexibility, technology and academics' perspectives: Tantalising tales and muddy maps*, Higher Education Division, Évaluation and Investigation Program, Department of Employment, Education and Youth Affairs, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- WATSON, D. (2000), *Managing strategy*, Open University Press, Buckingham.

## **Motiver le corps professoral : les universitaires n'ont besoin ni de bâtons ni de carottes**

*par*

Luanna H. Meyer et Ian M. Evans  
Massey University, Nouvelle-Zélande

*Sous l'effet de la diminution des dotations gouvernementales aux universités et de l'augmentation des mesures destinées à favoriser la transparence, tant dans l'enseignement que dans la recherche, les structures de gestion de l'enseignement tertiaire se transforment. Les universités ont de tout temps fait confiance à la participation active et collégiale de leur personnel universitaire pour atteindre les objectifs et donner corps aux attentes qui animent le secteur depuis des générations. Dans cet article, les auteurs ont recours à la théorie psychologique de la motivation et à la recherche correspondante pour examiner les dispositifs conçus par les instances dirigeantes pour promouvoir la productivité du corps professoral. Nous nous élevons contre la mise en œuvre naïve de stratégies du changement qui ne semblent reposer ni sur la théorie ni sur la recherche. Nous proposons des stratégies visant à suivre ces changements de la politique et des pratiques conformément à certains paradigmes bien établis des sciences sociales, afin d'assurer la réalisation des objectifs souhaités sans risquer de provoquer des effets négatifs indésirables qui empêchent l'université d'accomplir sa mission de création et de transmission de savoirs nouveaux.*



« L'un des meilleurs côtés du travail à l'université est que l'on vous encourage à pratiquer l'exploration intellectuelle. On vous laisse aussi tester vos idées sur des étudiants sans méfiance. » (Présentation d'un cours donné sur Internet par un maître de conférence d'une université américaine)

« Au cours des trois dernières années, le gouvernement a augmenté l'investissement dans la recherche et le développement, formulé de nouvelles stratégies de l'enseignement tertiaire, créé des centres d'excellence dans la recherche, et soutenu la commercialisation de la recherche en mettant en place le Fonds de capital risque (*Venture Investment Fund*). » (Ministre néo-zélandais de la Recherche, de la Science et de la Technologie, *Transforming New Zealand. Research and innovation – drivers of growth*)

« Je veux être psychologue clinicien et faire de la recherche car je crois que les problèmes affectifs des individus peuvent être résolus en modifiant leur façon de percevoir ou de penser leur univers... J'espère pouvoir aider les gens à résoudre leurs problèmes et à vivre mieux. » (Déclaration autobiographique d'un étudiant en psychologie non résident au début de ses études de maîtrise)

Il se trouve que ces trois textes sont arrivés sur notre bureau le même jour. Comment concilier des mentalités, des valeurs et des conceptions du monde aussi différentes en apparence ? Les universitaires pensent-ils participer à un plan gouvernemental magnifique, destiné à instaurer une « économie du savoir » ? Les objectifs de l'action gouvernementale déterminent-ils les stratégies des administrateurs de l'université ou les rêves des étudiants ? Les structures de l'enseignement tertiaire favorisent-elles ces mesures ? Jusqu'à quel point comprend-on les objectifs et les attentes professionnelles du personnel universitaire, et que savons-nous de la motivation en général qui pourrait être utilisé de manière constructive pour favoriser l'acquisition du savoir et la productivité de chaque universitaire ? On examine dans cet article les méthodes utilisées pour motiver l'apport des universitaires à l'enseignement supérieur dans les contextes économiques actuels, en conciliant les réalités psychologiques et politiques et en étudiant les possibilités qui pourraient, dans ce climat social, faciliter la réussite des jeunes érudits en puissance.

## Antécédents

Dans la tradition des universités les plus prestigieuses du monde, le corps professoral joue un rôle central à la fois dans la découverte des connaissances nouvelles et dans leur transmission aux générations suivantes. Les universitaires sont attirés vers l'enseignement supérieur par la passion de leur discipline et de la poursuite du savoir. Ceux qui parviennent au rang le plus élevé du corps professoral ont été reconnus par leurs pairs pour leur contribution à la recherche et à l'enseignement. Jamais un universitaire n'a été incité à travailler dur et à parvenir à l'excellence pour des raisons financières : la quête intellectuelle de savoirs est son principal moteur. A contrecœur il est vrai, la société confère à ces savants un respect, des privilèges et un soutien financier acceptables, comme en témoigne le fait que l'université est considérée comme un « lieu d'asile » (Sassower, 2000) depuis le IX<sup>e</sup> siècle. L'essence même de l'université tient au fait qu'elle est le bastion de la poursuite inconditionnelle d'intérêts ésotériques.

Depuis quelques années, toutefois, l'université et le corps professoral ont été de plus en plus scrutés et confrontés à des exigences d'utilité, de transparence et de productivité formulées en des termes qui sont étrangers au monde traditionnel de la science. La rhétorique des affaires a imprégné les structures et les modes de fonctionnement de l'université (Olssen, 2002). On attend des universités qu'elles répondent aux attentes des pouvoirs publics en contribuant directement à la croissance économique à une époque où le financement public a diminué par rapport aux coûts de fonctionnement de l'université. Chez nous, en Nouvelle-Zélande, un vice-chancelier a récemment parlé avec mépris de « la recherche sans contrainte » comme d'un privilège exorbitant qui ne se situe pas au cœur de l'existence intellectuelle. Dans ce contexte, on demande de plus en plus aux dirigeants universitaires d'avoir des compétences en matière de gestion et des relations politiques (voir Yount, 1996). Alors qu'autrefois, le président d'une université était un chercheur jouissant d'une renommée internationale qui avait fait son chemin grâce à ses travaux et aux fonctions de direction qu'il avait exercées, ceux que l'on choisit aujourd'hui pour jouer ce rôle viennent de plus en plus souvent de l'extérieur – du monde de l'entreprise, de l'armée ou de l'administration.

La recherche de fonds privés, les partenariats avec les entreprises et la commercialisation de la recherche sont des sources de revenus supplémentaires, mais s'assortissent de formes de responsabilité particulières qui leur sont propres et ne coïncident pas nécessairement avec les divers intérêts du corps enseignant. Les universitaires doivent respecter des calendriers dictés par des contrats conclus en fonction d'accords contractuels avec les entreprises dans un contexte nouveau marqué par les négociations au sujet de la propriété intellectuelle et du capital savoir.

L'enseignement n'est pas non plus à l'abri, car la conception des cursus et des programmes professionnels obéit davantage aux impératifs du « marché » des étudiants qu'aux bonnes idées des universitaires les plus éminents, tandis que les étudiants répondent désormais à l'appellation exaspérante de « clients » – James (2001) fait valoir que l'étiquette de « patients » leur conviendrait bien mieux ! On peut donner comme exemple de la pression économique qui pèse sur les universités pour les inciter à augmenter leur productivité afin de conserver le soutien des pouvoirs publics le mouvement international intitulé *Performance-Based Research Funding* (PBRF) (financement de la recherche en fonction des résultats). Du fait que les pouvoirs publics considèrent le financement comme un « investissement » dans la production de savoir, les allocations de crédits sont de plus en plus concurrentielles et liées aux résultats de la recherche de chaque établissement (OCDE, 1997). Cette pression se transmet ensuite au niveau du corps professoral et de sa productivité, et devient même parfois menaçante.

Alors que l'on demande aux universités de réduire les coûts tout en améliorant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, on demande au personnel universitaire d'en faire plus avec moins de ressources – et selon des modalités qui s'écartent sensiblement des pratiques habituelles de l'enseignement supérieur. Smith (2000) fait remarquer que si l'université d'aujourd'hui parvient à faire face aux exigences diverses malgré les ressources limitées dont elle dispose, c'est précisément du fait de la responsabilité collective d'un corps enseignant qui se charge volontairement de générer et de transmettre les connaissances nouvelles. Il est évident que les structures collégiales d'une université moderne sont différentes des structures hiérarchiques de certaines entreprises, mais elles le sont plus encore de l'interface commerciale entre l'objectif du profit et les incitations offertes aux salariés. Pour répondre à des exigences de production comme celles du PBRF, le corps professoral fait désormais l'objet de politiques directoriales conçues pour le motiver, le soutenir, le stimuler et le récompenser afin d'accroître la recherche et l'acquisition du savoir, de crainte que l'établissement ne perde une part du marché de la propriété intellectuelle et des effectifs étudiants. Il n'existe pas, ou guère, de recherche empirique sur la motivation des enseignants pour éclairer la politique des instances dirigeantes. Mais une bonne théorie peut être éminemment pratique. Dans la section suivante, nous nous inspirons de principes généraux tirés de la psychologie de la motivation et de la compétence afin de mettre en lumière les questions qui pourraient être étudiées par les administrateurs.

## **Qu'est-ce qui motive réellement les professeurs d'université ?**

Le corps professoral de l'université se compose d'experts dans leurs disciplines respectives qui ont choisi de faire carrière dans le système

tertiaire. Les solutions de remplacement ne manquent pas : à l'heure actuelle, la plupart des spécialisations permettent de travailler en dehors de l'université, en sortant le plus souvent de l'enseignement supérieur bien avant le moment où on le quitte pour devenir maître de conférences (par exemple, dans la comptabilité, l'ingénierie, la psychologie clinique ou la biochimie). Le choix d'une carrière peut obéir à l'intérêt intrinsèque porté à un domaine précis, à la passion d'en savoir plus et de devenir expert dans le domaine choisi et/ou au désir d'enseigner et donc de transmettre l'amour du savoir à la génération suivante. Qu'est-ce qui incite les maîtres de conférences qui poursuivent leurs études au-delà du premier cycle – remettant à plus tard la possibilité de gagner convenablement leur vie et prolongeant de plusieurs années leur période d'endettement – afin de se lancer dans une carrière de professeur d'université ? Quels sont les mécanismes de motivation qui justifient ce retard prolongé de toute gratification ? Et si des mécanismes tels que le PBRF doivent obtenir les résultats souhaités, dans quelles conditions les enseignants seront-ils ensuite motivés de l'extérieur par des incitations monétaires ou d'autres renforts externes ?

L'un des aspects à prendre en compte quand on analyse les résultats universitaires est la différence entre motivations intrinsèques et extrinsèques – entre faire quelque chose pour l'amour de la tâche à accomplir et le faire pour gagner une récompense sans rapport avec cette tâche. Une autre question importante concerne la motivation de la réalisation – parvenir à une forme quelconque de réussite ou éviter l'échec. On peut aussi, en troisième lieu, dire que toute motivation relève pour l'essentiel de l'hédonisme – mais pour se sentir bien, il faut autre chose que rechercher des récompenses (carottes) ou éviter la douleur (bâtons). Certaines personnes semblent être ce que l'on appelle sensibles à la gratification – c'est à dire que la récompense a plus d'effet sur eux que la punition – alors que d'autres ont besoin d'éviter l'inconfort.

### **Motivation intrinsèque ou extrinsèque**

L'un des débats les plus anciens qui anime la théorie de la motivation concerne la question de savoir si, en reconnaissant par une récompense extérieure des activités qui sont intrinsèquement gratifiantes, on entrave en fait la production ou on la réduit, surtout si les récompenses extérieures deviennent moins disponibles (Evans, 2001). On admet en général que si l'effet de rebond négatif n'est pas un phénomène universel, les contingences extérieures agissent de façon imprévisible sur les comportements déterminés par des motivations intrinsèques. Dans le milieu universitaire, la passion que l'on éprouve pour le domaine choisi ne suffit pas à motiver la *production*, car il est parfaitement possible de lire et d'étudier tout ce qui concerne une discipline que l'on aime sans pour autant y contribuer de connaissances

nouvelles de son cru. Il nous faut donc examiner les modalités des récompenses internes (satisfaction) et externes (augmentations salariales), ainsi que leurs critères d'application. Dans une enquête portant sur le corps professoral, Leslie (2002) constate qu'il n'y a pas de corrélation entre le salaire et la satisfaction au travail. La même enquête démontre que « les enseignants sont très disposés à enseigner, passent le plus clair de leur temps à enseigner et préfèrent être récompensés pour leur compétence pédagogique, alors que les établissements les récompensent en fait pour d'autres raisons » (p. 68).

Une solution envisageable consisterait à allouer les récompenses externes (celles qui relèvent de l'établissement) pour marquer l'appréciation, non de ce que les enseignants font de toute façon, mais plutôt des activités aptes à fournir aux universitaires une satisfaction intrinsèque qui transcende la motivation essentielle liée à leur engagement dans la discipline de leur choix. Il nous semble que les catégories suivantes de récompenses correspondent à ce niveau intermédiaire de satisfaction personnelle, car elles transcendent la gamme des récompenses matérielles qui sont normalement à la portée des administrateurs de l'enseignement tertiaire (notamment la titularisation, les augmentations salariales et l'avancement) :

*Le désir de progresser dans son domaine d'intérêt* : L'intérêt porté à un domaine d'étude n'est pas suffisant pour inciter à la production, mais il semble que le désir d'y contribuer constitue bel et bien une motivation. Ce désir peut parfois s'exprimer par la volonté d'être cité par d'autres ou bien de contester ou d'infirmer les arguments avancés par d'autres chercheurs.

*La reconnaissance des pairs* ; Une deuxième motivation étroitement liée à la première est le besoin d'être reconnu par ses pairs. Il y a certains enseignants dont on lit les travaux, que l'on rencontre à l'occasion des conférences et dont on reconnaît qu'ils ont influé sur ses réflexions et ses découvertes propres. Cette reconnaissance des égaux a nettement plus de valeur pour les universitaires que la reconnaissance qui se manifeste à l'intérieur de l'université mais en dehors de sa propre discipline (Leslie, 2002).

*La fierté de voir son nom à l'affiche* : Nous n'avons jamais rencontré un collègue, qu'il soit enseignant ou étudiant diplômé, qui n'aime pas voir son nom imprimé ! Tous les universitaires que nous connaissons prennent plaisir à montrer un nouveau livre ou un tiré à part dès sa parution, relisent leurs écrits quand ils sont publiés pour la première fois et cherchent leur nom à l'index de tout nouvel ouvrage. Mais pour que les comportements soient renforcés de la sorte, ils doivent d'abord être établis. Il est donc essentiel de conférer aux étudiants de 3<sup>e</sup> cycle ou aux enseignants débutants des compétences particulières, et notamment de leur apprendre à gérer le refus de leurs œuvres par les éditeurs.

Ces petites satisfactions d'amour propre sont donc simples à susciter car il est facile de les favoriser au moyen d'incitations institutionnelles moins tangibles, telles qu'un bon soutien technique, des congés d'étude, l'attribution d'espace supplémentaire au laboratoire ou d'installations informatiques, et d'une culture administrative qui trouve tout naturel de financer les échanges collégiaux, les colloques internationaux, la fréquentation des conférences, etc.

### **Faire des mobiles des objectifs plutôt que des pulsions**

D'après l'un des arguments courants de la théorie psychologique de la motivation, on peut considérer la motivation comme une nécessité interne qui pousse l'individu à agir. On estime notamment que la volonté de réussir est le résultat d'un conflit entre la recherche du succès et la crainte de l'échec. Les individus motivés par la réussite sont fiers de concourir et de gagner (McClelland, 1961). Selon une autre forme plus récente de la théorie de la motivation, les mobiles seraient des objectifs qui poussent l'individu vers l'action. Il est bien connu que les individus qui se fixent des objectifs relevant de *l'acquisition des connaissances* ont tendance à utiliser des stratégies autorégulatrices et à se centrer sur les aspects les plus importants d'une tâche, comme la recherche de qualité. Inversement, quand ils adoptent des objectifs de *résultats*, par exemple, quand ils cherchent à avoir plusieurs publications citées en référence, leur quête d'érudition est en général plus superficielle (Ames, 1992). Ces rapports varient quelque peu selon que l'individu recherche la réussite ou évite l'échec. Les individus centrés sur les résultats qui cherchent à réussir sont généralement compétitifs et adoptent des stratégies qui produisent des résultats. Ceux dont le but est d'éviter l'échec réduisent leurs efforts et sont moins persévérants dans l'exécution de leurs tâches ; en ne se donnant pas beaucoup de mal, ils se trouvent des excuses qui leur permettent de ne pas perdre la face malgré leurs résultats médiocres (Higgins, 1997). Pour former des savants productifs qui font un travail excellent, il faudrait donc avoir affaire à des personnes qui ne craignent pas l'échec, ou n'ont pas été induits à le craindre, et que l'on encourage à axer leurs efforts sur la contribution que peut apporter leur travail plutôt que sur le niveau général de leurs résultats.

La réussite peut être uniquement réservée à l'individu ou être recherchée pour le plus grand bien du groupe ; les finalités sociales ont une très forte influence sur la plupart des gens. Dans le contexte universitaire, nous avons vu bien des chercheurs qui travaillent d'arrache pied dans l'intérêt d'une petite équipe de recherche ou d'un laboratoire, mais il est rare de les entendre dire que leur travail a pour but le bien de l'université tout entière. Il arrive même que le personnel universitaire se félicite de ne pas œuvrer pour l'établissement dans son ensemble, surtout s'il manifeste un certain cynisme à l'égard des valeurs prônées par les instances dirigeantes de l'université. Les

objectifs sociaux, tels que le désir d'être accepté et apprécié par ses pairs, la volonté de partage et le plaisir de jouir d'une certaine respectabilité, ont des effets complexes sur la réussite universitaire. C'est ainsi que les contextes institutionnels qui favorisent la concurrence et l'autonomie peuvent ne pas convenir aux individus qui, par suite de leur appartenance à l'un ou l'autre sexe ou de leurs antécédents culturels, adhèrent à des valeurs plus sociales et moins individuelles. Winter et Sarros (2002) démontrent que pour inciter les individus à rechercher plus ardemment la réussite dans l'enseignement et l'apprentissage, il ne faut pas tant mesurer la productivité, que faire remonter l'information de façon constructive et encourageante dans le contexte des valeurs universitaires. La recherche menée par Doring (2002) amène à penser que l'examen annuel des résultats, conduit sur le mode confidentiel avec l'intéressé, a plus de chances d'avoir un effet positif sur son comportement professionnel que les stratégies qui risquent de l'humilier en public et de lui faire perdre la face.

### **La théorie de la valeur personnelle**

Dans tout groupe qui apprécie la compétence professionnelle de haut niveau, la valeur personnelle est le plus souvent mesurée en fonction de certains critères de résultats (tels que les notes obtenues au cours des études de premier cycle), que l'individu soit orienté vers l'acquisition des connaissances ou vers les résultats. Les universités valorisent de façon plus spectaculaire cette prime sociale à la compétence au moyen de termes relativement vides de sens, comme la « recherche de l'excellence » qui revient comme un mantra dans le discours de maints présidents d'universités. On peut dire de la réussite qu'elle consiste à répondre à ses propres critères d'excellence, ce qui favorise un travail universitaire soutenu, ou qu'elle revient à réussir mieux que les autres, ce qui amène à utiliser des tactiques d'évitement de l'échec pour ne pas paraître incompetent.

Les tactiques destinées à réduire le risque d'échec amènent l'individu à diminuer ses efforts et à adopter un comportement dit autodestructeur (Thompson, 1993). A cette catégorie appartiennent divers comportements que l'on observe dans les communautés universitaires et qui fournissent à certains savants des moyens faciles pour excuser l'échec possible, tels que la procrastination et la fixation d'objectifs impossibles à atteindre. Le pessimisme défensif est une stratégie connexe décrite par les psychologues : elle consiste à gérer son angoisse en réduisant de façon irréaliste ses chances de succès ou en dévaluant l'importance de son activité. Nous trouvons donc des universitaires qui minimisent la valeur des résultats ou refusent d'admettre qu'ils peuvent être productifs étant donné le haut niveau des autres exigences auxquelles ils ont à faire face et le peu de temps dont ils disposent.

### **Les systèmes de récompense**

Chaque université codifie à sa manière les raisons d'évaluer un enseignant, d'estimer qu'il a réussi et de lui allouer une récompense. Il existe une interaction entre ces conditions et les variables d'objectif inhérentes au système de motivation de chaque universitaire. Ainsi, le système de motivation est différent pour chaque personne tandis que les modalités d'attribution des récompenses à l'intérieur d'un établissement d'enseignement tertiaire donné sont fixes. Quant à savoir si le système peut être personnalisé afin de donner le maximum de poids aux variables qui sont propres à chaque individu, il s'agit d'une question fondamentale dès lors qu'on cherche à mettre en place une gestion efficace. A l'heure actuelle, nous avons l'impression que l'on ne fait rien, ou pas grand-chose, pour personnaliser les structures de récompense, mais qu'à différentes époques, et alors que des pressions gouvernementales et sociales différentes s'exercent sur l'université, diverses stratégies sont mises à l'épreuve, ce qui n'a d'autre effet que de défavoriser un groupe au profit d'un autre. Le tableau 1 donne des exemples des types de stratégies que nous avons entendu proposer dans diverses tribunes par ceux qui souhaitent augmenter la productivité de l'université.

Ces idées reposaient sans aucun doute sur de bonnes intentions, mais aucune donnée empirique ne prouve que l'une d'entre elles ait réellement réussi à modifier le comportement des chercheurs ou à augmenter la productivité de la recherche. En outre, nous notons qu'il s'agit bien « d'idées » et que les administrateurs qui les proposent ont rarement les connaissances en sciences sociales qui leur feraient comprendre qu'une intervention peut avoir, outre ses effets voulus, des effets non prévus. Dans le tableau 1, nous indiquons quelques effets négatifs non prévus que pourraient induire ces stratégies en particulier – non pour décourager ces initiatives, mais pour faire prendre conscience des variables qu'il faut prendre en compte pour démontrer l'efficacité de l'intervention. La colonne intitulée « Modalités de suivi » est restée vide, mais exigerait la conceptualisation et le choix des méthodologies à mettre en œuvre pour aborder l'une quelconque de ces questions. Il est paradoxal de constater qu'une institution sociale consacrée à la recherche et à la validation de connaissances nouvelles – nos universités – continue d'agir en se fondant sur des convictions et des hypothèses au lieu de comprendre qu'il s'agit de questions empiriques qui doivent être validées par les résultats de l'expérience. Il serait bon que les instances dirigeantes procèdent à l'analyse théorique des résultats négatifs non voulus qui pourraient se produire et élaborent des stratégies destinées à suivre ces résultats, au lieu de partir naïvement du principe que le seul résultat obtenu sera le résultat positif attendu.



Tableau 1. **Stratégies destinées à accroître la productivité des universitaires**

Stratégie	Effets négatifs imprévus	Modalités de suivi
1. Récompenser la productivité de la recherche en allouant aux individus ou aux unités des crédits de recherche en fonction de leur productivité de l'année précédente	1.1 Institutionnalisation des structures existantes 1.2 Pas d'amélioration des capacités 1.3 Effets différents sur les disciplines ou les domaines qui n'ont pas les mêmes échéances de production 1.4 Pas de soutien ou d'aide aux chercheurs débutants et futures vedettes 1.5 Décourage les futurs enseignants de consacrer le temps et les efforts nécessaires au bon exercice de leur métier	
2. Procéder au renforcement social des universitaires en affichant les publications et punir les universitaires non productifs en les privant d'affichage	2.1 Institutionnalisation des structures existantes 2.2 L'insuffisance de l'information peut fausser le tableau 2.3 Heurter aussi bien les chercheurs productifs que les non productifs	
3. Alourdir la charge d'enseignement des universitaires qui ne produisent pas de recherche	3.1 Revendications professionnelles 3.2 Institutionnalisation d'une sous-catégorie de personnel improductif 3.3 Généraliser l'idée de la dévaluation des enseignants 3.4 L'enseignement n'est plus impulsé par la recherche	
4. Alléger la charge d'enseignement des universitaires qui ne font pas (ou peu) de recherche pour leur fournir un temps qui y sera consacré	4.1 Mécontentement des chercheurs actifs 4.2 Dépenses 4.3 Persistance du manque de productivité (si le temps n'est pas à l'origine du problème)	
5. Faire travailler ensemble un universitaire qui n'est pas actif en matière de recherche et un « guide » qui pratique activement la recherche	5.1 Mesure onéreuse et qui risque de ne pas être perçue comme une bonne utilisation du temps par le personnel productif 5.2 Humiliant pour le personnel non actif en matière de recherche et donc cause de mécontentement et de fléchissement du moral	
6. Trouver des fonds pour réviser les mémoires de maîtrise et les thèses de doctorat en vue de leur publication	6.1 Peu ou pas d'effet si le personnel qui ne fait pas de recherche ne dirige pas non plus de thèses 6.2 Risque de susciter des attentes de financement irréalisables	
7. Mettre au point un projet départemental pour accroître la productivité de la recherche	7.1 Les individus non productifs sont sans doute ceux qui ne sont pas prêts à participer ou à adhérer à un projet. 7.2 Le projet départemental peut être non viable	

Bien entendu, les pouvoirs publics apprécient les méthodes de financement de la recherche comportant plusieurs options, et adoptent inévitablement une stratégie de mise en concurrence des chercheurs bien établis qui doivent s'affronter pour obtenir leur part des fonds limités mis à disposition. Le PBRF est sans doute le complément naturel de cette stratégie puisque l'établissement d'enseignement tertiaire tout entier est tenu de faire la preuve de sa productivité afin de garder les fonds alloués à la recherche et ne pas être relégué au rang « d'établissement ne pratiquant que l'enseignement ». Au lieu de cela, les pouvoirs publics pourraient s'engager à financer toutes les propositions dignes d'intérêt. Si cette stratégie peut sembler onéreuse, elle l'est sans doute moins qu'un système qui aboutit à former des chercheurs orientés vers les résultats qui se mesurent les uns aux autres et qui débouche sur des résultats négatifs non voulus, comme la présence d'un grand nombre d'universitaires certes compétents, mais déçus et frustrés. Harman (2000) a aussi noté les conséquences négatives graves que pourrait avoir le *Research Assessment Exercise* (RAE) en Grande-Bretagne ; elles comprennent le changement de nature de certaines documentations scientifiques qui pourrait nuire à la diffusion des connaissances nouvelles et à la pratique du partage de ces connaissances au sein de la communauté scientifique, et s'avérer particulièrement néfaste dans les sciences humaines (Bernard, 2000 ; Harley, 2002). Le RAE est tout à la fois une évaluation de la qualité de la recherche et un outil de gestion pour l'allocation des crédits de recherche, comme le souligne Thomas (2001). Dans son analyse des données recueillies au cours d'entretiens vers le milieu des années 90, il souligne le risque de voir cet exercice marginaliser certains membres du personnel qui estiment que l'enseignement constitue leur apport principal. Si ces catégories de personnel se sentent dévalorisées, à un moment où nos universités doivent de plus en plus s'efforcer de satisfaire la diversité des besoins des étudiants, les conséquences pourraient être graves pour les étudiants et pour le système dans son ensemble.

Comme Covington (2000) l'a écrit, les stratégies telles que le PBRF résultent « d'une interprétation erronée très répandue de la théorie de l'entraînement qui suppose que [les enseignants] accèdent aux exigences [institutionnelles] à condition que [les administrateurs] soient en mesure de leur accorder les récompenses qui conviennent ou de les menacer des châtiments adaptés, et que moins les récompenses offertes sont nombreuses, plus les enseignants s'acharneront à les obtenir ». (p. 185)

### ***Ce qui menace la volonté de réussir et nuit à la productivité***

Outre les structures de motivation qui peuvent être entretenues, la productivité durable se heurte à des obstacles qui relèvent de l'affectivité et de la motivation et dont les administrateurs doivent être conscients. Comme

nous l'avons vu, certaines personnes sont fortement motivées par l'obtention de récompenses alors qu'il est plus important pour d'autres d'éviter les sanctions. La volonté d'éviter l'échec peut être un puissant moteur du comportement qui incite les individus à cesser tout effort pour éviter les jugements négatifs, qu'ils émanent de soi-même ou des autres, qui pourraient sanctionner le manque de succès malgré l'effort. Cette construction psychologique explique pourquoi l'auteur qui reçoit une lettre de refus envoyée par une revue préférera souvent ne plus soumettre d'articles plutôt que de réviser et de renvoyer la communication refusée. Elle amène aussi à penser que divers systèmes de récompense – mis en place pour valoriser les résultats de certaines personnes – pourraient être ouvertement repoussés par d'autres, qui refuseraient même par la suite d'apporter une contribution de niveau inférieur mais non dénuée d'intérêt, aux résultats de la recherche, le risque étant pour le personnel universitaire de s'exposer à des comparaisons embarrassantes avec les collègues plus productifs. Une fois de plus, il s'agit de phénomènes relevant des sciences sociales qui préfigurent les résultats négatifs malencontreux des plans les mieux ourdis par les hauts dirigeants et des instances gouvernementales pour faire augmenter la productivité.

### **La réactance et le cynisme**

Le phénomène de réactance est un principe bien établi de la psychologie sociale. Les personnes qui ont l'impression d'être manipulées ou maîtrisées résistent autant qu'elles le peuvent à ces influences extérieures. Sachant à quel point l'autonomie et l'indépendance de la pensée et de l'action sont des notions appréciées dans le cadre universitaire, on peut supposer que la réactance sera particulièrement forte quand des contingences formelles destinées à accroître la productivité du corps professoral sont imposées.

Parmi les autres obstacles qui semblent particulièrement inhérents au milieu universitaire figurent les sentiments tels que le cynisme, l'impuissance acquise, et l'amenuisement de l'enthousiasme qui induisait autrefois une productivité de si haut niveau. Il est bien connu que l'approbation sociale influe sur le comportement en proportion directe de la valeur attribuée par l'individu à l'agent social dont elle émane. C'est pourquoi, la perte de confiance dans l'équipe dirigeante de l'université peut avoir des conséquences graves, d'autant que tout porte à croire que la confiance est plus facile à détruire qu'à créer. Slovic (1999) note certains mécanismes fondamentaux de la psychologie :

1. Les événements négatifs (qui détruisent la confiance) sont plus spécifiques et donc plus marquants que les événements positifs (créateurs de confiance) mais moins distincts.

2. Quand ils sont bien définis et retiennent notre attention, les évènements négatifs pèsent bien plus lourd que les évènements positifs.
3. Les sources de mauvaises nouvelles (qui détruisent la confiance) sont perçues comme plus crédibles que les sources de bonnes nouvelles.
4. Une fois qu'elle s'est installée, la méfiance tend à se renforcer et à se perpétuer, car elle induit le genre de comportement qui freine les contacts personnels et les expériences qui sont nécessaires pour la surmonter.

Le tableau 2 en donne un exemple. Ce jeu-concours établi par un syndicat d'enseignants, est paru dans le journal des étudiants de l'université en prévision du choix d'un nouveau vice-chancelier. L'interprétation cynique de divers comportements qui transparait dans le questionnaire illustre l'effet général de la perte de confiance qui fait suite à plusieurs licenciements. Doring (2002) fait valoir que les enseignants qui se considèrent plutôt comme les victimes du changement que ses acteurs ne sont guère enclins à inciter leurs étudiants à participer aux débats, à relever les défis et à réfléchir, ce qui se traduit par des résultats négatifs concernant la qualité de l'apprentissage des étudiants.

### **La répartition du temps**

Contrairement au paradigme comportemental commun qui fait de la production du travail la mesure de choix (taux de réponse), la productivité de la recherche signifie bien davantage que le temps qui y est consacré. Le temps passé doit se traduire par des résultats de valeur, dans l'acception générale du terme. Selon l'analyse du comportement, les contingences de renforcement spécifiques imposées aux enseignants doivent définir de façon prévisible les durées relatives consacrées à l'enseignement et à la recherche. Selon l'une des principales explications des contingences de renforcement évoquées par la science du comportement sous sa forme contemporaine, les réactions obtenues en réponse influent d'ailleurs sur la façon dont l'individu répartit son temps. A l'université, les principales exigences temporelles sont, au départ, l'enseignement dispensé en cours, et l'instruction directe donnée aux étudiants, qui s'assortissent de la préparation des cours, des lectures, de l'élaboration des matériels didactiques, de la notation et de l'information communiquée en retour aux étudiants (Fairweather, 1996). Ces activités comportent en général des limites et des exigences temporelles précises et ne sont donc pas faciles à réaménager, notamment pour des enseignants peu expérimentés. La deuxième exigence temporelle correspond aux diverses formes d'administration, de travail en commission, de supervision, d'entretiens d'ordre général – toutes les activités que l'on inclut habituellement dans l'idée de « service ». La troisième activité, et la plus facile à aménager,

Table 2. Exemple d'article satirique paru dans une revue d'étudiants

Jeu-concours sur le choix d'un vice-chancelier
<p><i>Instructions : Vérifiez sans risque d'erreur au moyen de ce jeu-concours vos aptitudes à occuper le poste de vice-chancelier</i></p> <p>Question 1. Les étudiants sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Une lourde charge et cette université se porterait mieux sans eux.</li> <li>b) Leurs droits d'inscription paient mon salaire, donc je pense que nous avons certaines obligations à leur égard.</li> <li>c) La raison d'être de cette université, pour préparer nos meilleurs éléments et nos jeunes les plus doués à leur carrière future.</li> </ol> <p>Question 2. Le personnel universitaire est :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Une lourde charge et présomptueux avec ça !</li> <li>b) Un groupe de salariés de l'université.</li> <li>c) L'épine dorsale de toute université et notre atout le plus précieux.</li> </ol> <p>Question 3. L'édification de bâtiments extraordinaires :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Est la démonstration visible du fabuleux héritage que je laisse à l'université.</li> <li>b) Sert à loger mon bureau et peut-être des classes pour les étudiants.</li> <li>c) Est moins importante qu'un excellent personnel et que toutes les ressources nécessaires à l'enseignement.</li> </ol> <p>Question 4. Mon style de gestion peut s'exprimer comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) « Si je veux connaître votre opinion, je vous en donnerai une. »</li> <li>b) « Je veux être un meneur d'hommes et pratiquer le changement constructif. »</li> <li>c) « Mon travail consiste à apporter mon soutien complet au personnel universitaire pour que cette université soit la meilleure possible pour les étudiants. »</li> </ol> <p>Question 5. Cette université est :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Une entreprise.</li> <li>b) Une université légèrement orientée vers la recherche commerciale.</li> <li>c) Un centre d'études supérieures et de recherche et un haut lieu de la liberté de l'enseignement.</li> </ol> <p>SI VOUS AVEZ RÉPONDU A TOUTES LES QUESTIONS PAR « a », VOUS ÊTES LE BIENVENU DANS NOTRE UNIVERSITÉ ! SI VOUS AVEZ CHOISI LE « b », NOUS POURRIONS ENVISAGER VOTRE CANDIDATURE, MAIS SI VOUS AVEZ CHOISI LE « c », NE NOUS APPELEZ PAS, NOUS VOUS FERONS SIGNE – COMME ON DIT.</p>

consiste à élaborer la recherche, à lire et à étudier les problèmes qui se posent, à mener des études ou à superviser les études conduites par les autres, à gérer un laboratoire, à rédiger des descriptifs de subvention, à trier et à analyser les données et à écrire des articles, des chapitres et des livres en vue de leur publication.

Les universitaires ont coutume de dire sur le mode de la plaisanterie pendant les périodes de vacances que l'établissement est vraiment un endroit formidable quand les étudiants n'y sont pas. Bien entendu, il est rare qu'ils le pensent vraiment, car l'enseignement et le travail avec les étudiants doivent représenter une grande part de la vie universitaire et de ses plaisirs – c'est plutôt l'administration dont ils se passeraient facilement (Staniforth et Harland, 1999). Suivant une opinion commune, il semble cependant que les aspects réellement importants et appréciés du statut d'universitaire

soient pour chacun les activités de quête de connaissances nouvelles, de recherche et d'écriture. Quand le personnel universitaire parle de la « charge de travail », il ne s'agit le plus souvent que de la charge *d'enseignement*, car c'est à un travail fructueux de recherche que l'on consacrerait son temps si l'on pouvait réduire le temps passé à enseigner. La situation idéale pour nombre d'enseignants universitaires est l'année sabbatique ou le semestre où ils sont dispensés d'enseignement – les moments où ils peuvent se livrer au véritable travail de l'université. La difficulté pour la plupart des enseignants consiste donc à répartir leur temps quand il existe une certaine obligation d'enseigner. Pour l'administration de l'enseignement tertiaire, il s'agit de s'assurer que la productivité du personnel parvient à établir un équilibre entre la formation d'esprits vifs et éclairés (l'enseignement) et la production de connaissances nouvelles (recherche, acquisition de savoirs, création). Le personnel universitaire fait souvent observer qu'il n'est pas productif en matière de recherche, parce que les charges d'enseignement et de service sont trop lourdes. Il existe cependant des enseignants qui réussissent à consacrer du temps à la recherche et à l'écriture malgré des charges de travail similaires. Qu'est-ce qui rend nos « vedettes » capables de répartir les heures de la journée de telle façon que la recherche puisse s'accomplir et se diffuser ?

Certains facteurs semblent permettre aux individus de consacrer du temps aux activités de recherche, et la tâche des instances dirigeantes pourrait être d'aider les universitaires à analyser la nécessaire *distribution* de leur temps. Ils peuvent notamment assigner moins de temps à l'enseignement en prenant conscience de ce qu'ils ne sont pas tenus d'être parfaits, ou en se dotant de stratégies efficaces de préparation et de notation. Ils doivent aussi être capables de se consacrer régulièrement à des activités qui ne comportent pas de dates butoir immédiates. Dans le domaine de la recherche, seules les pressions émanant d'un rédacteur en chef ou d'un directeur de revue qui réclame un travail promis ou la date limite de soumission d'une demande de subvention les incitent réellement à mener une tâche à son terme. Ces impératifs sont très différents des obligations de la notation, des cours à donner et des réunions avec les étudiants qui, si elles ne sont pas remplies à temps, entraînent des conséquences immédiates. Enfin, pour la rédaction et la recherche dans certaines disciplines, et sans doute pour certaines personnalités, il est particulièrement important de prévoir un état de « flux ». Il s'agit d'un état, décrit par le psychologue social M. Csikszentmihalyi (1990), dans lequel les individus sont entièrement absorbés par une tâche, et y consacrent toute leur attention au point de perdre la notion du temps et de l'espace. C'est dans cet état que les gens apprennent le mieux et avec le plus de plaisir, sans être menacés de sanctions. Les instances dirigeantes de l'université feraient

bien de se demander si l'enseignement par semestre, les programmes modulaires, l'enseignement « par tranches », les cours d'été et autres moyens de rentabiliser l'enseignement et les équipements n'ont pas pour effet involontaire de compromettre l'absorption totale des chercheurs.

### ***L'inquiétude et le stress***

En plus des variables dont nous savons qu'elles accroissent la motivation, il arrive dans certains cas précis que cette augmentation ne se traduise pas par une amélioration des résultats. On peut en donner comme exemple le cas où la motivation de résultat est si forte qu'elle génère une inquiétude et des tensions qui nuisent à la performance. On estime en général que la performance optimale résulte d'un niveau moyen de motivation, tout excès dans un sens ou l'autre étant préjudiciable.

Les menaces, les stratégies punitives fondées sur la honte et l'humiliation, les exercices de mise à pied dans lesquels la continuation de l'emploi est décidée en fonction de la productivité récente de la recherche, ont tous pour effet d'inquiéter le personnel universitaire. Dans une étude passionnante consacrée aux suppressions de programmes dans les universités, Eckel (2002) relève que nombre de ces suppressions relèvent davantage d'un caprice que d'une stratégie. Si les compressions budgétaires sont sans doute indispensables, le domaine dans lequel elles interviennent dépend souvent plus de ce que les administrateurs peuvent se permettre que de la nécessité. Dans ces cas, les licenciements sont douloureux et induisent des bouleversements et des rancœurs pour un retour financier minime.

L'inquiétude nuit aux résultats, en particulier dans les tâches complexes telles que la production de savoir. Elle amène aussi certains universitaires qui tendent à éviter les sanctions à imputer à d'autres leur manque de productivité. Nous avons entendu nombre de commentaires défensifs de ce type au cours de nos années d'expérience : les enseignants peuvent prétendre être surchargés de cours, ce qui les empêche de faire de la recherche et de publier (« Cette université est mal gérée »). D'autres peuvent dénaturer la qualité et la valeur exactes de leur production (« Je publie dans des revues non référencées pour atteindre un public plus divers »). Certains portent des jugements défavorables sur la productivité d'autres chercheurs en dévalorisant leur travail qui ne ferait pas le poids comparé à la « véritable » érudition.

### ***L'insuffisance des compétences***

Enfin, l'une des grandes raisons de la faible productivité de la recherche tient simplement au fait que certains chercheurs manquent des compétences

essentielles à la mise en œuvre de la recherche et à la publication de ses résultats. Dans la plupart des organisations ayant des activités diverses, le personnel peut se voir confier des tâches différentes en fonction des niveaux avérés de compétence ou de formation. Mais s'agissant de la productivité de la recherche que l'université a tant besoin de préserver et d'accroître, on part du principe que tous les individus désignés pour intégrer les diverses disciplines détiennent des compétences initiales de même niveau. Les déficits de compétence peuvent être particulièrement sensibles dans l'enseignement tertiaire au Royaume-Uni, en Australie ou en Nouvelle-Zélande où la préparation d'un doctorat (en dehors des sciences naturelles) continue d'être fortement axée sur la production d'un seul grand travail de recherche, tandis que les expériences instructives couvrant la gamme des activités qui composent la vie future d'un universitaire sont rares (Deem et Brehony, 2000). Pour remédier à cet isolement par rapport à la culture de la recherche, les instituts universitaires de recherche devraient enseigner des stratégies d'apprentissage permettant aux étudiants de tirer le maximum de profit des avantages que peut offrir le milieu universitaire. En même temps, le personnel enseignant devrait bénéficier d'une formation préparant à superviser la recherche et à promouvoir l'image des étudiants de troisième cycle dans leur rôle de « collègues débutants » – pour citer un concept spécialement mis au point par l'excellent programme de psychologie clinique de l'University of West Virginia.

Après la fin des études supérieures et la nomination, nous comptons sur les réseaux informels de soutien et de transmission entre collègues pour assurer la continuation du processus éducatif. C'est ainsi que les normes qui ne reconnaissent que la publication en tant qu'auteur unique ou premier risquent d'avoir des effets involontaires qui ne sont pas difficiles à prévoir. Se peut-il que certains systèmes de financement finissent par éliminer les incitations aux activités de soutien essentielles qui donnent aux universitaires débutants confiance dans leur propre efficacité ? Comment les universités pourraient-elles alors assurer les activités d'enrichissement des connaissances conçues à l'intention de son personnel de recherche moins expérimenté, voire de ses futures « vedettes » ? Heureusement, certaines universités mettent un point d'honneur à valoriser les publications d'enseignants dans lesquelles les *étudiants* sont cités comme co-auteurs. C'est ce qui s'est passé à l'Université d'État de New York à Binghamton, bien qu'il soit paradoxal de constater que ce même établissement a eu du mal à donner une chaire à quelqu'un qui signait toutes ses publications en qualité d'auteur en second. Le chercheur en question ne semblait pas particulièrement intéressé par la mise en œuvre de son propre programme de recherche, mais grâce à ses capacités de soutien et de tutorat des étudiants diplômés, de conception de la recherche et de statistiques, il avait établi une relation de travail fructueuse



avec un collègue plus créatif mais moins méthodique. Est-il réellement possible de dire, dans ces conditions, qui contribue le plus, en dernière analyse, à l'avancement du savoir ?

### **Incidences : équité apparente des motivations**

Comme nous l'avons vu, le principal obstacle à la productivité universitaire serait, d'après la théorie des objectifs, la rareté des récompenses qui incite le corps professoral à éviter l'échec plutôt que de rechercher la réussite. L'alternative consisterait à promouvoir diverses incitations qui reconnaissent les progrès et l'évolution des universitaires, indépendamment des possibilités, de la formation et de la position antérieures. Sachant que les membres du corps professoral ne sont pas tous également productifs et ne font pas tous des étincelles au cours de leur carrière universitaire, il est important, si l'on suit ce raisonnement, de mettre en place une équité des motivations. Parmi les méthodes étudiées dans un contexte d'apprentissage figurent la fixation d'objectifs personnels et l'évaluation des enseignants en fonction de leur réalisation. Les administrateurs de l'université devront faire preuve d'une grande retenue et résister à la tentation de fixer des repères de productivité universels (ou « taille unique »), comme s'il n'existait qu'une seule norme de productivité universitaire.

Il est peu probable que nous parvenions à inverser la tendance des pouvoirs publics qui, dans leur désir de capter la vague du savoir, tentent de chevaucher des vaguelettes, et notamment celle d'une gestion simpliste, qui sont déjà retombées au moment même où les hommes politiques espèrent s'en servir pour parvenir à bon port. Les dirigeants de l'université auraient un rôle de premier plan à jouer en protégeant le corps professoral des sottises et des excès de ces discours au lieu de les adopter. S'il est vrai que le corps professoral manifeste un cynisme intense à l'égard du langage de la gestion, ne devrait-il pas être possible pour les dirigeants universitaires d'éviter de véhiculer la terminologie et les stratégies implicites des programmes gouvernementaux ? Nous n'arrivons pas à comprendre pourquoi, dans leurs efforts pour tenir compte des réalités politiques à l'intérieur desquelles les universités financées par les fonds publics doivent fonctionner, les administrateurs universitaires (qui devraient être plus avisés) sont prêts à adopter des normes de pratique, des modalités de décision « de haut en bas », des critères d'examen et des distributions de récompenses qui sont rejetés en bloc par tout universitaire, ou vont directement à l'encontre d'une productivité volontaire et soutenue. Le personnel universitaire a quelques points communs avec l'âne, notamment l'entêtement, la capacité de travail et parfois la difficulté à aller de l'avant, mais le parallèle ne vaut plus quant il s'agit de récompenses et de sanctions réelles. Il importe de consacrer bien plus d'attention aux motivations indispensables aux érudits modernes : bâtons et carottes ne peuvent être des

outils de gestion efficaces. Ils risquent au contraire d'aller à l'encontre des buts recherchés et d'empêcher nos universités d'attirer et de retenir les dirigeants qui sont l'essence même de l'institution.

Les auteurs :

Professeur Luanna Meyer  
Assistant Vice-Chancellor  
Massey University  
Private Bag 11 222  
Palmerston North  
Nouvelle-Zélande  
E-mail: l.meyer@massey.ac.nz

Professeur Ian Evans  
School of Psychology  
Massey University  
Private Bag 11 222  
Palmerston North  
Nouvelle-Zélande  
E-mail: i.m.evans@massey.ac.nz

## Références

- AMES, C. (1992), « Classrooms: Goals, structures, and student motivation », *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- BERNARD, G.W. (2000), « History and Research Assessment Exercises », *Oxford Review of Education*, 26, pp. 95-106.
- COVINGTON, M.V. (2000), « Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review », *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York: Harper and Row.
- DEEM, R. et K. J. BREHONY (2000), « Doctoral students' access to research cultures are some more unequal than others? », *Studies in Higher Education*, 25, pp. 149-165.
- DORING, A. (2002), « Challenges to the academic role of change agent », *Journal of Further and Higher Education*, 26, pp. 139-148.
- EVANS, I. M. (2001), « Reinforcement, principle of », in N.J. Smelser et P.B. Baltes (dirs. pub.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences: Clinical and applied psychology*, G.T. Wilson (dir. pub.) (pp. 400-410), Oxford: Elsevier Science.
- FAIRWEATHER, J. (1996), *Faculty work and public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston: Allyn et Bacon.
- HARLEY, S. (2002), « The impact of research selectivity on academic work and identity in the universities », *Studies in Higher Education*, 27, pp. 187-205.
- HARMAN, G. (2000), « Allocating research infrastructure grants in post-binary higher education systems: British and Australian approaches », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22, pp. 111-126.
- HIGGINS, E.T. (1997), « Beyond pleasure and pain », *American Psychologist*, 52, pp. 1280-1300.
- JAMES, D. (2001), « Why students can't be customers in the classroom », *College and University Journal*, Summer, pp. 45-46
- LESLIE, D.W. (2002), « Resolving the dispute: Teaching is academe's core value », *The Journal of Higher Education*, 73, pp. 49-73.
- McCLELLAND, D.C. (1961), *The achieving society*, Princeton, NJ: Van Nostrand.

- OLSSSEN, M. (2002), *The neo-liberal appropriation of tertiary education policy in New Zealand: Accountability, research and academic freedom* (« State-of-the-Art » Monograph n° 8), Wellington: New Zealand Association for Research in Education.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1997), *The evaluation of scientific research: Selected experiences*, Paris.
- SASSOWER, R. (2000), *A sanctuary of their own: Intellectual refugees in the academy*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- SLOVIC, P. (1999), « Trust, emotion, sex, politics, and science: Surveying the risk-assessment battlefield », *Risk Analysis*, 19, pp. 689-701.
- SMITH, C.W. (2000), *Market values in American higher education: The pitfalls and promises*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- STANIFORTH, D. et T. HARLAND (1999), « The work of an academic: Jack of all trades, or master of one? » *International Journal for Academic Development*, 4, pp. 142-149.
- THOMAS, H.G. (2001), « Funding mechanism or quality assessment: Response to the Research Assessment Exercise in English institutions », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23, pp. 171-179.
- THOMPSON, T. (1993), « Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour », *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 469-488.
- WINTER, R. et J. SARROS (2002), « The academic work environment in Australian universities: A motivating place to work? », *Higher Education Research and Development*, 21, pp. 241-258.
- YOUNT, D. (1996), *Who runs the university? The politics of higher education in Hawaii, 1985-1999*, Honolulu : University of Hawaii Press.

## **Le système de diplômes en Chine continentale : évolution et conséquences**

*par*

Luo Siming

Université Huazhong de Science et Technologie, Chine

*L'objectif principal de notre étude est d'examiner brièvement l'évolution du système de diplômes en Chine continentale. L'analyse de documents historiques a permis d'obtenir sur ce sujet des informations détaillées. Ce système a connu un développement rapide et de grands changements au cours des deux dernières décennies, notamment avec la mise en place des diplômes professionnels. Cependant, des problèmes subsistent, comme le développement inégal des formations des différents niveaux et la faible reconnaissance de la valeur et de l'importance des diplômes professionnels. Les facteurs socioéconomiques qui ont déterminé les changements sont étudiés, de même que les conséquences qui en découlent. L'étude montre que certains types de systèmes économiques engendrent certains types de systèmes d'enseignement, quelle que soit l'idéologie dominante.*

## Introduction

Le système de diplômes de la Chine continentale a connu deux changements au cours des vingt dernières années : il a été rétabli au début des années 80 et des diplômes professionnels ont été mis en place au début des années 90. Ce document examine brièvement l'évolution de ce système et les innovations dont il a fait l'objet. L'auteur étudie ensuite : 1) les facteurs socioéconomiques à l'origine des changements, 2) les problèmes auxquels se heurte actuellement le développement des formations conduisant aux diplômes professionnels. Les conséquences qui en découlent sont également examinées.

### Premier changement : le rétablissement d'un système de diplômes en Chine continentale

La Chine continentale a été dotée pour la première fois d'un système de diplômes en avril 1935 par le gouvernement du Kuomintang avec la *Loi relative à la délivrance des diplômes universitaires*. En raison de l'invasion japonaise et de la guerre civile qui s'est ensuivie, ce système n'a pas joué son rôle. Des documents révèlent que, de 1935 à 1949, seules quelques licences (aucun chiffre précis n'est disponible) et 232 maîtrises ont été délivrées, mais aucun doctorat. Lors de la création de la République populaire de Chine, tout ce qui était lié au capitalisme a été rejeté et proscrit. Le système de diplômes, qui remontait aux universités occidentales du Moyen Âge, était voué à disparaître. Par conséquent, en 1949, la Chine continentale a entamé une période de 30 ans sans diplômes universitaires, phénomène rare dans l'histoire moderne. Conscients de l'importance du système de diplômes, des scientifiques et autres intellectuels éminents ont essayé sans relâche de le faire rétablir et fait tout leur possible pour convaincre les dirigeants gouvernementaux (lesquels étaient presque tous des révolutionnaires). Leurs efforts ont abouti à deux tentatives de restauration de ce système.

En 1954, le Comité central du Parti communiste chinois (PCC) ordonna la mise en place d'un système de diplômes et une commission constituée de 13 personnes fut chargée d'élaborer un projet. A cette époque, les facteurs politiques jouaient un rôle prépondérant et la lutte des classes, d'une importance primordiale, était devenue la priorité du peuple chinois dans sa vie quotidienne. Les événements politiques sont donc venus perturber l'étude du projet : la première tentative ne résista pas à la campagne anti-droitière de

1957. En novembre 1961, Nie Rongzhen, vice-ministre, proposa d'établir un système de diplômes, ce qui fut accepté par le Comité central du PCC. En mai 1962, une commission composée de 11 personnes commença à travailler sur le projet. La mise au point de celui-ci fut parachevée en avril 1964 après de nombreux débats et modifications. Mais avant qu'il ne devienne loi par la procédure légale, la Gauche, qui considérait le système de diplômes comme un héritage bourgeois, arriva au pouvoir et interrompit le processus (Wu *et al.*, 2001, pp. 62-63). La *Wenhua Dageming* (Révolution culturelle prolétarienne, 1966-1977) qui survint ensuite poussa encore le pays tout entier vers le chaos et l'anarchie. Les partisans de l'extrême-gauche, notamment les *Hongweibings* (Gardes rouges), défiaient la loi et les autorités ne parvenaient pas à maintenir l'ordre. Même le Premier ministre, Zhou Enlai, avait de la peine à maîtriser la situation. Le respect des lois et réglementations pouvait difficilement être assuré. Après l'arrivée au pouvoir de Deng Xiaoping, la situation commença à redevenir normale dans tout le pays. Les dix années de troubles avaient profondément meurtri le peuple chinois tant physiquement que psychologiquement, et lui avaient fait prendre conscience de l'importance de l'ordre. Il fallait instituer au plus vite des lois et des règles dans tous les domaines, dont la politique, les finances et la culture. Ce n'est qu'à la fin des années 70 que le rétablissement du système de diplômes fut réellement amorcé. En 1978, Deng Xiaoping en annonça la mise en place dans un rapport officiel (Wu *et al.*, 2001, p. 64). Le 22 mars 1979, une commission spéciale fut constituée en vue de travailler sur le projet de texte y afférent, qui a ensuite été dénommé *Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine*. Deng Xiaoping suivit lui-même attentivement les travaux de mise en forme et demanda à Jiang Nanxiang, ministre de l'Éducation et président de cette commission, de les achever aussitôt que possible. Les efforts assidus de quelque 1 000 scientifiques et autres spécialistes ont abouti, en décembre de la même année, à un projet définitif de texte sur le système de diplômes (Wu *et al.*, 2001 :64)\*.

\* Les lecteurs risquent de s'étonner du fait que le rétablissement du système de diplômes en Chine ait été étroitement lié à un homme d'État, M. Deng Xiaoping. Ils pourront tout naturellement se demander comment un problème du domaine universitaire comme le système de diplômes a pu être laissé à la décision d'un non-spécialiste comme M. Deng. En Chine où la caractéristique du pouvoir d'État est d'être fortement centralisé, les dirigeants politiques ont une importance que l'on ne saurait trop souligner. Les héros historiques ont toujours beaucoup compté dans ce pays. En d'autres termes, la société chinoise est une société autocratique. Sans les dirigeants, sans leur accord et leur soutien, une idée ou un souhait du peuple (aussi intelligente que soit l'une ou aussi fort que soit l'autre) ne pourrait jamais se concrétiser. C'est pourquoi Deng, qui était clairvoyant et plein de sagacité, servait systématiquement de référence. Sans lui, la mise en place du système de diplômes aurait été différée pour de nombreuses années.

Ce projet de *Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine* a été adopté par la treizième Session de la Commission permanente du Cinquième Congrès national du peuple et promulgué le 12 février 1980 par le Décret n° 4 de la Commission permanente du Congrès national du peuple. Depuis son entrée en application, le 1<sup>er</sup> janvier 1981, il a subi plusieurs modifications qui seront examinées plus loin dans le détail.

Le *Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine* attribue aux diplômes la finalité suivante : i) favoriser la croissance des effectifs de scientifiques et de spécialistes en Chine continentale ; ii) améliorer le niveau de la formation dans toutes les disciplines afin de répondre aux exigences de la construction et de la modernisation de la société ; iii) élever le niveau du pays dans le domaine de l'enseignement et de la science. Les diplômes de formation générale en Chine continentale sont divisés en trois catégories : la licence, la maîtrise et le doctorat. Les conditions précises à respecter pour pouvoir y accéder sont énoncées dans les règlements qui s'y rapportent.

Pendant deux décennies, le système a donné de très bons résultats. Premièrement, le nombre de diplômés s'est rapidement accru et leur niveau de formation n'a cessé de s'améliorer. Avant la mise en place du système de diplômes, le développement de l'enseignement supérieur en Chine continentale était plutôt lent. Il n'existait aucun critère concret ou examen régulier pour sélectionner les candidats à l'entrée en premier cycle. Ceux-ci étaient recrutés par les universités parmi les *Gongnongbing* (ouvriers, paysans et soldats). Les jeunes issus de familles ouvrières et paysannes pouvaient ainsi s'inscrire en premier cycle sur la base de leurs antécédents politiques et non de leurs aptitudes intellectuelles. Une fois admis, ils étaient constamment tenus de participer à des activités politiques et étaient envoyés dans des usines et des fermes afin d'y effectuer des travaux manuels. Les professeurs des universités avaient été privés du droit de lire et d'écrire, et donc, bien entendu, du droit de décider des conditions à remplir pour obtenir un diplôme. L'acquisition de connaissances avait perdu toute importance et suscitait moins d'intérêt. Les critères appliqués pour l'octroi d'un diplôme privilégiaient les dispositions en matière politique et l'origine sociale, et non le niveau de formation acquis, ce qui a entraîné une détérioration du niveau d'instruction dans tout le pays. En outre le nombre de diplômés du premier cycle était faible et leur niveau très médiocre. De 1949 à 1965, seulement 20 943 étudiants ont été formés au niveau universitaire supérieur dans tout le pays (aucun diplôme n'a été remis). Le *Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine* a permis d'assurer un développement continu de l'enseignement supérieur en Chine continentale, les critères fixés pour chaque catégorie de diplômes garantissant la qualité de leurs titulaires. En 1999, 486 600 maîtrises et 53 200 doctorats avaient été

délivrés, soit 26 fois le nombre total de diplômes remis entre les années 50 et les années 70 (Wu et al., 2001, p. 476).

Deuxièmement, la structure du système d'enseignement supérieur est devenue plus rationnelle. Par exemple, le rapport des diplômés du premier cycle aux étudiants des deuxième et troisième cycles s'est modifié, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. **Rapport des diplômés du premier cycle aux étudiants des deuxième et troisième cycles**

	1966	1981	1991	1999
Rapport des diplômés du premier cycle aux étudiants des deuxième et troisième cycles	149.1	56.1	51.1	12.1

Source : Wu, Zhenrou. Lu, Shuyun. Wang, Taifu (2001), *Graduate Education and Academic System in the People's Republic of China*, Beijing, Beijing University of Science & Technology Press, pp. 476.

Troisièmement, le nombre d'établissements délivrant des diplômes et celui des diplômes décernés ont augmenté. En août 1999, 665 établissements d'enseignement supérieur avaient été habilités à délivrer des licences. En juin 2000, selon Lü Fuyuan, ancien vice-ministre de l'Éducation, 729 organismes (457 établissements d'études supérieures et 272 établissements de recherche scientifique) avaient été autorisés à remettre des maîtrises, et 312 organismes (245 établissements d'études supérieures et 67 établissements de recherche scientifique), à décerner des doctorats. Un nombre de 5 009 095 licences, plus de 534 000 maîtrises et 65 000 doctorats avaient été décernés à la date de 1999 en République populaire de Chine. En 2001, les inscriptions au niveau universitaire supérieur ont atteint le chiffre de 162 000 et on comptait sur les campus plus de 370 000 diplômés du premier cycle (Zhao, 2001 ; Lü, 2002).

L'enseignement supérieur en Chine continentale a ainsi accompli de grands progrès, mais la plupart de ces diplômes sont des diplômes de formation générale puisque seules 8 000 licences et 27 000 maîtrises à caractère professionnel ont été délivrées (voir tableau 2), ce qui ne représente qu'une faible proportion du nombre total de diplômes décernés. Cette question sera examinée plus loin dans le détail.

## **Second changement : l'instauration de diplômes professionnels en Chine continentale**

Après la mise en place du système de diplômes en Chine continentale, les aptitudes intellectuelles ont longtemps été privilégiées. Dans la culture traditionnelle de ce pays, les *shi* (intellectuels) sont respectés, alors que les ouvriers qualifiés sont peu considérés. Au début du processus de réforme, en conséquence de la Révolution culturelle (*Wenhua Dageming*), le besoin



d'enseignants d'université et de chercheurs est devenu urgent, de sorte que seuls les diplômes de formation générale étaient jugés importants. L'enseignement et la recherche faisaient une place beaucoup plus grande à la théorie qu'à la pratique. Par conséquent, les candidats aux diplômes étaient tous orientés vers le travail théorique sans prise en compte de leur spécialité et du type de diplôme visé. Citons le cas, extrême, de docteurs en médecine qui savaient uniquement rédiger des articles et non poser des diagnostics (Wu *et al.*, 2001, p. 212). Au début des années 90, le Comité central du PCC a décidé de mettre en place un système socialiste d'économie de marché. Dès lors, les mécanismes du marché se sont mis à fonctionner avec une vigueur croissante. Le marché du travail exigeait désormais non seulement des théoriciens, mais aussi des praticiens. La réaction du système de diplômes a été lente et inefficace, et si les titulaires de diplômes de formation générale étaient relativement nombreux, le besoin de compétences pratiques se faisait urgent. Certains d'entre eux ne parvenaient pas à trouver un emploi alors même que le nombre total de diplômés de l'enseignement supérieur était peu élevé. Sur le marché du travail, les spécialistes étaient rares dans tous les domaines bien que le salaire des professionnels de haut niveau de la mécanique fût supérieur à celui des détenteurs d'une maîtrise.

Le développement économique exigeait une transformation du système de diplômes, en particulier des modèles qui servaient de référence pour la formation des étudiants. Dotée d'une économie planifiée, la Chine continentale avait conçu son système d'enseignement supérieur en s'inspirant de celui de l'URSS, notamment de ses modèles de référence pour la préparation des diplômes. Désireux de remédier à cette situation, le ministre chinois de l'Éducation a commencé en 1991 à autoriser la mise en place de programmes conduisant à des diplômes professionnels. La préparation de ces derniers s'appuyait sur des modèles de référence différents de ceux qui étaient appliqués pour les diplômes de formation générale. D'une part, les candidats aux diplômes professionnels étaient tenus de connaître les théories, notions et méthodes fondamentales concernant certains domaines. D'autre part, il fallait désormais être plus attentif aux compétences pratiques. L'expérience concrète des étudiants était considérée comme un critère important à remplir pour pouvoir s'inscrire à ces programmes. Les candidats aux diplômes professionnels étaient formés à l'exécution de tâches pratiques et les cours mettaient l'accent sur la collaboration entre l'industrie et les universités. Étudiants et employeurs ont accueilli avec enthousiasme la création de ces diplômes. En effet, seulement 52 des 5 410 000 fonctionnaires que comptait la Chine continentale en 2001 avaient fait des études secondaires, 10 d'entre eux avaient été à l'université et seulement 1 % avait effectué des études universitaires supérieures, un très petit nombre s'étant spécialisé dans les questions administratives (Tang, 2001). Afin de répondre

aux besoins des ministères, et notamment des administrations chargées des services sociaux, ainsi que de former des fonctionnaires de qualité, la Commission d'évaluation des diplômes universitaires du Conseil d'État a approuvé la mise en place d'une préparation à la maîtrise d'administration publique (MPA) en 1999. Les candidats ont été dès le départ très nombreux : 11 836 fonctionnaires ont passé une épreuve très importante lors du premier examen d'entrée organisé en octobre 2001, et le nombre d'admissions a été de 2 850 (Wang, 2002). On estime qu'en 2006, les inscriptions en maîtrise de gestion des affaires (*Master of Business Administration* – MBA) pourraient dépasser 30 000, et les effectifs d'étudiants, 80 000 (Tong, 2002). Le nombre de candidats à la maîtrise de jurisprudence (JM) passera de 4 600 en 2001 à 20 000 en 2005 et à 50 000 en 2010. Le nombre d'établissements délivrant ce diplôme est déjà passé de 28 à 35 et, d'ici à 2005, il devrait atteindre 50. Le développement de l'enseignement du droit devrait mettre l'accent sur la préparation de la JM, qui doit en principe prendre la place de celui-ci dans les établissements universitaires de premier cycle d'ici à 2010 (Huo, 2002).

Aussi bien le nombre de catégories de diplômes professionnels que celui des diplômes délivrés ont connu une augmentation rapide. En 2002, la Commission des diplômes universitaires du Conseil d'État avait donné à beaucoup d'universités l'autorisation de mettre en place des programmes d'études conduisant à des diplômes professionnels. On comptait 11 types de diplômes : le *Master of Business Administration* (MBA – maîtrise de gestion des affaires), le diplôme professionnel d'architecture (licence et maîtrise), la maîtrise de jurisprudence (JM), la maîtrise d'enseignement (EdM), la maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM), la maîtrise de médecine (MM) et le doctorat de médecine (MD), la maîtrise d'hygiène publique (PHM), la maîtrise de stomatologie (SM) et le doctorat de stomatologie (SD), la maîtrise d'administration publique (MPA), la maîtrise de vulgarisation agricole (AEM), la maîtrise de médecine vétérinaire (MPVM) et le doctorat de médecine vétérinaire (DVM). Le nombre d'étudiants est passé de moins de 100 à plus de 100 000. Celui des établissements pouvant former des spécialistes de qualité s'est accru de 9 à 235. Le tableau 2 présente des données sur ce sujet.

Le tableau 2 montre qu'en 1991, seule la préparation au MBA était assurée, mais en 1999, trois nouvelles filières ont été créées. Le nombre d'établissements préparant à la maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM) est passé de 9 à 123 en cinq ans. Le rythme de la modernisation semble s'être accéléré.

La rapidité de cette évolution témoigne du fait que le pays avait terriblement besoin de spécialistes de la gestion des affaires, de la jurisprudence et de l'administration publique, secteurs qui offraient de bonnes conditions de travail et où une rémunération élevée pouvait être escomptée. Les exigences du système de marché ont infléchi l'orientation de

Tableau 2. **Évolution des formations conduisant à des diplômes professionnels en Chine continentale**

	Année d'autorisation	Établissements délivrant des diplômes	Inscriptions (2001)	Effectifs (cumulés)	Nombre de diplômes délivrés <sup>1</sup>
MBA	1991	9-62	12 173	47 000	12 041 (2001)
Lic. arch.	1992	-22	3	3	8 000 (2000)
M. arch.	1992	-13	3	3	300 (2000)
JM	1996	8-28	3	11 902	3 000 (2001)
EdM <sup>2</sup>	1997	16-29	8 550	14 400	513 (2000)
Eng.M	1997	9-123	25 000	32 170	987 (2000)
AEM	1999	24	1 611	3	3
MPVM	1999	9	320	3	3
DVM	1999	2	Indéfinis	3	3
MPA	2000	24	3	3	3

1. L'année de leur attribution est indiquée entre parenthèses

2. <http://kaoyan.netbig.com/ky2/ky26/2514/20020125/113378.htm>

3. Aucun chiffre officiel n'est disponible

Source : Rapports de synthèse. *Academic Degrees & Graduate Education*, 2002.1

l'enseignement, de la recherche et du développement des compétences. Cette influence s'est exercée de manière persistante et générale. L'entrée de la Chine continentale à l'OMC a accru la nécessité de disposer de spécialistes dans ces domaines.

## Les diplômes professionnels : problèmes actuels

Notre attention s'est portée jusqu'ici sur l'évolution rapide qu'a connue le système de diplômes de la Chine continentale. Mais il reste à aborder les nombreux problèmes auxquels ce système est confronté.

Premièrement, il existe un déséquilibre entre les différentes catégories de diplômes. Celui-ci est particulièrement marqué dans le cas de la maîtrise d'enseignement (EdM). Le tableau 2 montre que cette dernière a progressé lentement par rapport aux autres diplômes professionnels. Les inscriptions en EdM ont représenté, en 2001, 34 % des inscriptions en maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM), 70 % des inscriptions en MBA et moins de 22 % du total des inscriptions. Le nombre d'établissements préparant à l'EdM représentait un quart de ceux qui préparaient à l'EngM et la moitié de ceux qui offraient une formation conduisant au MBA. Il s'est accru de 13 seulement en cinq ans (passant de 16 à 29), progression plutôt faible comparée à celle du nombre d'établissements préparant à l'EngM. En outre, le nombre total d'établissements formant des candidats à l'EdM, à l'AEM, au MPVM et au DVM était assez peu élevé par rapport à celui des établissements préparant au MBA et à l'EngM. Le nombre d'inscriptions en EdM, en AEM et en MPVM était beaucoup plus faible que celui des inscriptions en MBA et en EngM. En 2000,

les maîtrises d'enseignement et les maîtrises de jurisprudence ne représentaient qu'une petite part du total.

L'examen de l'évolution des diplômes professionnels aux États-Unis permet de mieux comprendre ce déséquilibre. En 1940, 27 000 maîtrises ont été délivrées dans ce pays ; 15 000 d'entre elles avaient un caractère professionnel et la maîtrise d'enseignement représentait deux tiers de l'ensemble des diplômes professionnels (Conrad et al., 1993). Après la seconde guerre mondiale, le développement de l'enseignement de niveau universitaire supérieur s'est accéléré et l'enseignement professionnel a connu un essor très rapide, avec une part de 42 % pour l'EdM et de 9 % pour le MBA.

Le développement inégal des formations conduisant aux diplômes professionnels causera de graves difficultés dans l'avenir. Tout d'abord, celles qui préparent à des diplômes tels que le MBA, le JM et le MPA absorberont nécessairement une part très importante des ressources affectées à l'enseignement. Ensuite, les bons étudiants choisiront la gestion, le droit ou l'administration plutôt que l'enseignement comme domaine d'activité professionnelle. Enfin, du fait de la pénurie de ressources et de candidats, il sera impossible dans l'avenir de former des spécialistes de qualité. Afin d'éviter l'apparition d'un cercle vicieux, les pouvoirs publics devraient prendre des mesures qui permettent d'assurer un développement équilibré des formations conduisant aux différentes catégories de diplômes professionnels. Ils devraient notamment accorder davantage d'attention et de fonds à la formation des enseignants.

Deuxièmement, il existe un déséquilibre entre les formations des différents niveaux. On constate la persistance d'un décalage entre l'offre et la demande de diplômes, malgré l'augmentation rapide du nombre de ces derniers. Aujourd'hui, en raison de cette évolution inégale, il existe dans certaines professions une pénurie de spécialistes à laquelle il est urgent de remédier. La progression des diplômes professionnels s'effectue de façon unilatérale. Par exemple, le recrutement des candidats aux diplômes professionnels privilégie très largement la maîtrise par rapport au doctorat ou à la licence. Cette situation engendrera tôt ou tard des problèmes car certains diplômes perdront leur attrait.

Troisièmement, le statut et la vocation des diplômes d'études supérieures professionnels ont été mal définis. Le peu d'engouement suscité par la maîtrise d'hygiène publique (PHM), la maîtrise de vulgarisation agricole (AEM) et la maîtrise de médecine vétérinaire (MPVM) par rapport à d'autres catégories tient, d'une part, à la méconnaissance de ces domaines et, d'autre part, à l'influence de la culture traditionnelle. Les Chinois ont peu de considération pour les travaux manuels et donc pour les métiers qui s'y rapportent. Néanmoins, la mise en place de ces diplômes témoigne de l'importance

attachée par les responsables chinois de l'action gouvernementale à l'agriculture, à la sylviculture et à la qualité de la vie en Chine continentale. Les facteurs propres à favoriser un développement durable susciteront une attention grandissante dans l'avenir. Par exemple, le ministère de l'Éducation et la Commission des diplômes universitaires du Conseil d'État ont organisé pour la première fois en novembre 2001 une conférence qui a réuni des représentants des formations professionnelles diplômantes de tout le pays. Le but était de mieux faire connaître ces formations au grand public. Cette conférence a été l'occasion de débattre de questions concernant leur développement et leur réforme.

Quatrièmement, en raison du nombre insuffisant d'enseignants qualifiés et du manque de manuels appropriés, il n'est pas possible de répondre aux exigences liées au développement de ces formations, tant en ce qui concerne le niveau des diplômes que les effectifs d'étudiants. Les spécialistes estiment que la politique actuelle de l'éducation et les méthodes d'enseignement en vigueur doivent être réformées en profondeur, et que c'est sur les enseignants que doit porter l'essentiel de cette réforme. Il est aujourd'hui urgent d'adopter des méthodes d'enseignement novatrices et de constituer une base d'études de cas aux fins de l'enseignement.

Cinquièmement, les liens entre diplômes professionnels et qualifications professionnelles ne sont pas assez étroits. Le système actuel de certification des compétences de la Chine continentale est loin d'être parfait. Il n'est pas nécessaire de justifier de ses aptitudes par un diplôme pour pouvoir exercer certaines professions. Il est évident que dans un avenir prévisible, l'accessibilité à un nombre croissant de postes de travail sera subordonnée à la possession de certains diplômes.

Enfin et surtout, les mesures visant à garantir la qualité des formations conduisant aux diplômes professionnels sont insuffisantes. Il conviendrait d'étudier les possibilités concernant la méthodologie scientifique et la technologie.

Ces problèmes ont fort heureusement été mis en évidence et débattus par des spécialistes et des responsables gouvernementaux. L'inquiétude qu'ils suscitent s'est beaucoup amplifiée et des mesures correctives ont donc été prises. Plus un problème est connu et étudié, plus vite il peut être résolu.

En dépit de ces nombreuses difficultés, il y a lieu de penser que la progression des formations conduisant aux diplômes professionnels en Chine continentale sera irréversible et continuera de s'accélérer. Des mesures visant, par exemple, à étendre le système d'enseignement supérieur et à donner la priorité à la science et à la technologie, ont été prises afin de soutenir la prospérité et le dynamisme de l'économie chinoise, d'assurer avec succès le passage de l'économie planifiée vers l'économie de marché, et d'une société

reposant sur l'agriculture et l'industrie vers une société fondée sur le savoir, et de transformer le handicap que constitue une population nombreuse en un atout sur le plan des ressources humaines. Les programmes de préparation aux diplômes professionnels permettent d'assurer une formation de haut niveau pour l'exercice de certaines professions et continueront d'être largement appréciés pour leur orientation pratique.

## **A l'origine des mutations : la réforme économique et la diversification des activités professionnelles en Chine continentale**

Les transformations subies par le système de diplômes de la Chine continentale ont fait partie intégrante de l'évolution du système socioéconomique de ce pays. Elles ont été déterminées par au moins deux facteurs socioéconomiques : la réforme économique et la diversification des activités professionnelles.

Tout d'abord, le caractère simultané de la réforme économique et de la modernisation du système de diplômes montre qu'en tant qu'élément de la superstructure, ce dernier dépendait pour son évolution de l'économie. La réforme économique entreprise en Chine continentale a constitué un processus unique en son genre. Au début des années 80, le gouvernement chinois a accepté de faire coexister planification de la production et fixation des prix par le marché. En 1991, le Comité central du Parti communiste a préconisé l'abolition du système à double régime et courageusement recommandé le passage progressif à un système de marché. Un an plus tard, le Congrès national du peuple a déclaré que l'objectif de la réforme était de créer une économie socialiste de marché tournée entièrement vers la libre concurrence (Naughton, 1995, p. 288). Le gouvernement s'est donc engagé sans réserve dans la voie de l'économie de marché et commencé à supprimer systématiquement les plans de production désormais caducs du paysage économique chinois.

Pendant, la réforme économique n'a pas fait l'objet d'une stratégie préétablie mais a été mise en œuvre pas à pas. Cette démarche a consisté, selon la formule employée par Deng Xiaoping, à « traverser la rivière en tâtant avec les pieds les pierres qui recouvrent son lit » (*mozheshitouguohe*). La réforme a donc pu être conduite avec souplesse et être adaptée aux circonstances. Un petit nombre de décisions et d'engagements fondamentaux ont toutefois été nécessaires de la part des pouvoirs publics pour lui permettre de progresser. A certains moments, les dirigeants ont agi comme s'ils étaient tenus d'appliquer une stratégie de réforme bien précise (Naughton, 1995, p. 7). Lorsque l'on considère le processus de réforme dans son ensemble, le plus frappant est la succession des mesures de réforme économique qui, s'ajoutant

régulièrement l'une à l'autre, ont peu à peu transformé l'économie en profondeur (Naughton, 1995, p. 20).

La modernisation du système de diplômes présentait des similitudes avec la réforme économique s'agissant non seulement de son déroulement mais aussi des méthodes appliquées. Pour répondre au changement d'orientation de l'action gouvernementale et à la transformation du système économique, il a fallu développer non seulement les filières générales, mais aussi les filières professionnelles. Le but de ce processus de modernisation était de répondre au moment opportun aux besoins suscités par les changements sociaux.

En outre, depuis la mise en œuvre de la réforme et l'ouverture de l'économie chinoise en 1978, d'importants changements se sont produits dans la structure de la société chinoise, qui se caractérisait initialement par l'existence de deux classes, les ouvriers et les paysans, et d'une couche sociale, les intellectuels. Aujourd'hui, la classification des couches sociales est fondée sur la profession et non sur le statut politique, le lieu de résidence ou l'appartenance à une circonscription administrative. Selon le *Research Report on Social Strata in Contemporary Mainland China* publié par l'Académie chinoise des sciences sociales, qui rend compte d'un projet de recherche conduit sur trois années par une centaine de sociologues, la société chinoise se compose de dix grandes couches : administrateurs d'État et administrateurs sociaux, personnel de gestion, propriétaires d'entreprises privées, personnel spécialisé et technique, personnel de bureau, travailleurs indépendants, personnel commercial et de service, travailleurs industriels, travailleurs agricoles, chômeurs et salariés à temps partiel des zones urbaines (Lu, 2002). La diversification des couches sociales reflète l'apparition d'un grand nombre de professions nouvelles parallèlement à la disparition de multiples métiers traditionnels. Ces nouvelles professions font appel à des travailleurs qualifiés et exigent des compétences de plus en plus complexes. Ce phénomène a été observé dans le monde entier, dont les États-Unis et les pays émergents au cours de ces dernières décennies.

Le système de diplômes de la Chine continentale a connu deux périodes : une première phase de croissance et la mise en place des différentes catégories de diplômes professionnels. Notre étude a montré que les changements survenus ont eu un caractère plus passif qu'actif, et que le système de diplômes présente des similitudes avec les systèmes existant dans d'autres secteurs. C'est cette inertie qui est à l'origine des limites auxquelles s'est heurté son développement, comme nous l'avons vu. Si elle peut être utile dans les premiers stades d'une réforme, peut-elle le demeurer lorsque la réforme se met en place ? Les problèmes que posent actuellement les diplômes professionnels sont à cet égard riches d'enseignements. Il ne suffit pas d'attendre passivement, il faut aussi mettre en œuvre des stratégies

actives. Les déséquilibres structurels doivent être corrigés par les pouvoirs publics de façon à préparer l'avenir et non pour répondre aux exigences du marché à court terme.

## Conclusion

L'évolution du système de diplômes de la Chine continentale et sa modernisation montrent que tout système, éducatif ou politique, doit tôt ou tard subir des ajustements sous l'effet du développement économique. Or, les problèmes que soulèvent actuellement les diplômes professionnels sont révélateurs du fait que la construction du système de diplômes de la Chine continentale a pris un retard considérable sur le développement économique de ce pays, ce qui deviendra assurément un handicap à long terme. Afin que l'économie sociale puisse réaliser des progrès durables, une réforme s'impose de toute urgence, s'agissant non seulement du système de diplômes, mais aussi de l'ensemble du système d'enseignement supérieur. En d'autres termes, pour un type donné d'économie, il faut un type donné de système, quelle que soit l'idéologie dominante.

L'auteur :

Luo Siming prépare un doctorat  
School of Education  
Huazhong University of Science and Technology  
Wuhan – 430074, République Populaire de Chine  
E-mail : lsim@sina.com

## Références

- CLIFTON, F.C., J. G. HAWORTH et S. B. MILLAR (1993), *A silent success: Master's education in the United States*, The Johns Hopkins University Press.
- HUO, X. (2002), « Making the Juries Master Education as the Main Channel of Law Education », *China Higher Education*, (1), pp. 27-29.
- LÜ, F. (2002), « Accelerating the Development of the Education for Professional Degree », *China Higher Education*(3,4), pp. 3-6.
- LU, P. (2002), « Ten Strata of Chinese Society », *Beijing Review*, 21 mars, pp. 22-23.
- NAUGHTON, B. (1995), *Growing out of the plan*, New York : Cambridge University Press.
- TANG, Y. (2001), « MPA Expected to Help China's Modernization », *Beijing Review*, (Vol. 38), pp. 20-21.
- TONG, Y. (2002), « Recognizing the Trends, Accelerating the Reform and Development of MBA Education », *China Higher Education*, (1), pp. 24-26.
- WANG, L. (2002), « The Development and Prospect of MPA Education in China », *Academic Degrees & Graduate Education*, (1), pp. 7-9.



- WU, Z., S. LU, et T. WANG (2001), *Graduate Education and Academic System in The People's Republic of China*, Beijing: Beijing University of Science & Technology Press.
- ZHAO, Q. (2001), « Open Up a New Phase – Commemoration of the 20th Anniversary of the Application of the Regulations on Academic Degrees in P.R.C. », *Academic Degrees and Graduate Education*, (1), pp. 1-5.

# Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

La revue est publiée en français et en anglais et les articles doivent être rédigés dans une de ces deux langues. Les auteurs sont priés de ne soumettre que des articles qui n'ont pas déjà été publiés.

## Processus de sélection et critères utilisés

Les articles devant paraître dans la revue sont sélectionnés par le rédacteur en chef et soumis à des arbitres.

La revue est d'abord destinée à ceux qui sont concernés par l'administration et la gestion des établissements d'enseignement supérieur. C'est pourquoi les articles doivent s'intéresser à des questions en rapport avec des travaux appliqués et la politique de direction de l'enseignement supérieur. Les contributions devront cependant aller au-delà d'une simple description de ce qui existe ou d'une prescription de ce qui devrait être ; de tels articles peuvent cependant être acceptés s'ils permettent des généralisations dans des contextes différents de celui dans lequel ils ont été écrits. Bien que les articles consacrés à l'élaboration de théories en soi aient normalement leur place dans des revues plus spécifiquement universitaires, les contributions resituant les pratiques dans une approche théorique seront prises en considération.

Les autres critères se réfèrent à la clarté de l'expression et de la pensée. *Les titres des articles doivent être aussi brefs que possible.*

## Présentation matérielle

\*\* Il est préférable de transmettre les articles sous forme électronique. Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires**, s'il s'agit d'une présentation sur papier.

*Longueur* : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages (en simple interligne), figures et références incluses.

*La première page* : avant le texte principal, la première page devra porter, selon l'ordre suivant, le titre de l'article et le nom, l'établissement et le pays de l'auteur (des auteurs).

*Résumé* : le texte principal sera précédé d'un résumé de l'ordre de 100 à 200 mots décrivant le contenu de l'article.

*Citations* : les longues citations seront présentées en simple interligne avec un retrait de sept espaces.

*Notes* : les auteurs sont priés de *ne pas utiliser* des notes de bas de pages et d'incorporer toute référence explicative dans le texte lui-même. Les notes jugées indispensables seront regroupées en fin de texte.

*Tableaux et illustrations* : toutes les statistiques sous forme de tableau devront être précédées du terme centré « Tableau ». Chaque illustration non tabulaire s'intitulera « graphique ». Les sources seront toujours citées.

*Références dans le texte* : Jones et Little (1986) ou Jones *et al.* (1988) pour un ouvrage écrit par plus de trois auteurs. Cependant, il conviendra de citer les noms de tous les auteurs dans la liste des références qui apparaîtra à la fin de l'article.

*Références à la fin de l'article* : les références sous forme de liste alphabétique par nom d'auteur apparaîtront dans la section « Références ». Exemples de références :

- Pour les périodiques : DUKE, C. (2000), « Au-delà de la "destratification hiérarchique" – processus, structure et frontières », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 12, n° 1, pp. 7-27.
- Pour les livres : DE WIT, H. et J. KNIGHT (dirs. pub.) (1999), *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

## La lettre de transmission

La lettre accompagnant l'article soumis devra fournir une adresse complète et un numéro de téléphone. Si l'article a été rédigé par plusieurs auteurs, l'un d'entre eux sera désigné comme chargé de liaison pour les échanges de correspondance.

## Exemplaires de la revue à titre gracieux

Chaque auteur recevra, à titre gracieux et dans la langue originale, deux exemplaires du numéro de la revue où figure son article.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(89 2003 03 2 P) ISSN 1682-346X - n° 53248 2003