



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

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

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE

Volume 14, n° 2

© OCDE, 2002.

© 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

Vol. 14 - n° 2



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} 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 2002

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. 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. Michel 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 2002 (3 numéros) :
€ 78 US\$85 £55 ¥ 10 750 MXN 630

Pour commander d'anciens numéros, écrire au :
Service des Publications de l'OCDE
2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France

Librairie en ligne : www.oecd.org

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS,

George Washington University, États-Unis (présidente)

Jaak AAVIKSOO,

Université de Tartu, Estonie

Philip G. ALTBACH,

Boston College, États-Unis

Berit ASKLING,

Université de Göteborg, Suède

Chris DUKE,

University of Western Sydney, 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,

Universitat 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, Suisse

Ulrich TEICHLER,

Gesamthochschule Kassel, Allemagne

Luc WEBER,

Université de Genève, Suisse

Akiyoski YONEZAWA,

Université de Hiroshima, Japon

Table des matières

L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances ? Récapitulatif des points de vue <i>Peter van Tilburg</i>	9
Accréditation et assurance qualité : le modèle suisse <i>Andrea Schenker-Wicki</i>	29
L'avenir de la mission tripartite : réexaminer la relation entre les universités, les écoles de médecine et les systèmes de santé <i>Tom Smith</i> et <i>Celia Whitchurch</i>	43
Responsables universitaires ou chefs d'entreprise ? Doyens et directeurs dans le système d'enseignement supérieur australien entre 1977 et 1997 <i>Grant Harman</i>	61
La transformation des universités en République tchèque : l'expérience de l'Université de Bohême occidentale de Pilsen <i>Josef Rosenberg</i>	83
La réforme dans un système fragmentaire : l'enseignement supérieur en Bosnie-Herzégovine <i>Paul Temple</i>	99
Notes de lectures <i>David Palfreyman</i>	113

L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances ? Récapitulatif des points de vue¹

Peter van Tilburg
Université de Tilburg, Pays-Bas

RÉSUMÉ

Le présent article a pour objet d'évaluer l'interaction entre l'enseignement supérieur et le développement sociétal. A la question posée « l'enseignement supérieur est-il la force motrice de l'évolution de la société ou bien s'ajuste-t-il aux exigences mondiales ? », la réponse est affirmative dans les deux cas. Il n'est cependant pas aisé de mesurer l'impact de l'enseignement supérieur qui varie selon les interventions des différentes parties prenantes : l'université, les pouvoirs publics, le secteur privé et la société civile. Ces interventions peuvent avoir des effets contradictoires. Des formations qui répondent aux vœux des étudiants peuvent générer une main-d'œuvre hautement qualifiée dont cependant la société n'a peut-être pas besoin. Les exigences que nourrissent pour la société les pouvoirs publics, le secteur privé ou la société civile peuvent ne pas concorder et ces discordances peuvent devenir particulièrement manifestes quand les établissements d'enseignement supérieur opèrent dans un réseau mondial.

INTRODUCTION

Cet article vise à examiner certaines théories et données d'expérience relatives aux interactions entre l'enseignement supérieur et l'évolution de la société dans les pays en développement. Ces interactions ne sont ni homogènes ni constantes. Au contraire, la portée de l'éducation et son impact sur le développement évoluent sans cesse. Il y a quelques décennies, on privilégiait l'éducation dans l'idée qu'elle favorisait la croissance économique, et certains aspects sociaux, la sécurité sociale et les rôles respectifs des hommes et des femmes par exemple, étaient par-là même devenus eux aussi des paramètres pertinents. Plus

tard, c'est dans l'optique de la durabilité et de la primauté de l'effort national que l'éducation au service du développement a été analysée. Ces tous derniers temps, cette analyse est faite par rapport à la mondialisation.

Le présent document est plus particulièrement axé sur l'enseignement supérieur, et l'hypothèse est donc que toute personne poursuivant des études, à l'université par exemple, a déjà achevé le parcours primaire et secondaire du système éducatif. Dès lors que l'on accorde de l'importance à l'enseignement supérieur, il en résulte des conséquences pour la qualité et le nombre des établissements d'enseignement en amont, c'est-à-dire pour l'enseignement secondaire et primaire.

Les statistiques permettent de déterminer l'expansion de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Entre 1980 et 1995, le taux de fréquentation y a presque doublé et l'effectif d'étudiants y est supérieur à 47 millions. Dans certains de ces pays, cette progression a été plus rapide que l'accroissement de la population. Cela étant, le nombre total d'étudiants dans ces pays ne représentent que le cinquième de l'effectif scolarisé dans les pays industrialisés, même si la progression du taux de fréquentation est à peu près identique dans ces deux groupes.

Les établissements d'enseignement supérieur sont variés, et comprennent les écoles supérieures de formation professionnelle, les instituts de technologie, les établissements d'enseignement post-secondaire, les écoles doctorales, les universités, les écoles post-licence et les établissements de formation à distance. Cette variété répond à la demande de savoirs et de savoir-faire diversifiés au service d'intérêts publics et privés. Les exemples d'étudiants qui passent des instituts de technologie aux universités afin d'améliorer leur situation sur le marché du travail ne manquent pas. Les études universitaires (menées pour obtenir une maîtrise de lettres, de sciences ou encore un doctorat) marque la fin de la formation initiale avant l'entrée sur le marché du travail. Ces études représentent donc un investissement différé. Quand les diplômés de l'université émigrent pendant une période plus ou moins longue afin d'obtenir des titres de niveau supérieur, une maîtrise voire un doctorat, et une plus grande reconnaissance sociale, les fruits de l'investissement, du point de vue de l'État, se font encore plus attendre.

Le présent document passe en revue la documentation consacrée au lien entre l'éducation et le développement, afin d'évaluer les enjeux que l'enseignement supérieur représente pour le développement. Les rôles stratégiques possibles de l'enseignement supérieur sont envisagés à l'échelle nationale et mondiale. On suppose que les pays en développement ont pour but d'être maîtres de leur éducation, ce qui exige un renforcement approprié de leurs institutions. L'enseignement supérieur est-il un moteur du changement, qui déclenche le progrès économique et social ou est-il plutôt un outil qu'il convient d'ajuster en

fonction des besoins sociaux et culturels existants ? Au pire, l'enseignement supérieur n'est-il plus maîtrisé et évolue-t-il au gré des tendances fantaisistes nationales et mondiales ? En d'autres termes, obéit-il à la demande ou plutôt à l'offre ?

LE LIEN ÉDUCATION-DÉVELOPPEMENT

L'importance de l'éducation (y compris de l'enseignement supérieur) dépend de l'idée que l'on se fait de sa mission : s'agit-il d'un système, d'un processus sociétal, d'un groupe d'organisations ou d'un regroupement de personnes dont les rôles sont différents. D'une façon générale, l'éducation fonctionne au service de l'économie, de la politique, du secteur de la santé, de la sphère socio-culturelle, ou d'autres segments internes du secteur éducatif (Droogleever Fortuijn, 1988). Globalement, l'éducation a une triple finalité : préserver la culture par la transmission des savoirs, adapter les jeunes aux besoins sociétaux, et transformer la société. Il est donc possible de lui attribuer plusieurs objectifs qui correspondent à ce qu'elle apporte aux individus : construire les personnalités et un capital culturel, mais aussi préparer les individus pour qu'ils deviennent des citoyens loyaux capables de résistance sociale. Autrement dit, créer l'homme nouveau. Selon Amartya Sen, la culture générale offre aux personnes la possibilité de devenir « libres », ce qui favorise le développement social (Sen, 1999).

Les notions liées à l'éducation sont multiples. Cependant, trois reviennent plus souvent dans la documentation spécialisée et seront étudiées brièvement ici : 1) la mise en valeur des ressources humaines 2) le stock de capital humain, et 3) la diffusion du savoir ou le transfert de technologie. Dans la documentation, ces notions sont souvent utilisées indifféremment, bien que chacune soit fondée sur une perception différente de l'interaction entre l'éducation et le développement.

En ce qui concerne *la mise en valeur des ressources humaines*, on peut repérer au moins trois optiques dans l'utilisation de l'éducation, chacune ayant un but différent (Rao, 1996). Ces points de vue ne sont pas en contradiction, mais s'inscrivent plutôt dans un continuum et favorisent à des degrés divers le développement. La première optique privilégie le potentiel humain et souligne qu'il importe d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences à l'appui du développement socio-économique. La suivante est l'optique socio-psychologique, qui insiste en plus sur l'importance de la motivation, des attitudes, des valeurs et de la morale afin de renforcer l'efficacité des efforts de développement. Enfin, l'optique axée sur la lutte contre la pauvreté vise à mettre l'éducation au service de cet objectif.

Cependant, une seule variable indépendante ne saurait expliquer la pauvreté. D'une manière générale, il est largement admis que l'accès à l'éducation est une mesure importante dans la lutte contre la pauvreté (Mkandawire et Rodriguez, 2000). Les diverses variables, notamment l'éducation, l'emploi, l'origine socio-

économique, et les perspectives d'avenir, étant pour la plupart corrélées, il est très difficile de mesurer l'impact direct de l'éducation sur la diminution de la pauvreté. On a tenté à plusieurs reprises de calculer le taux de rendement de l'investissement dans l'éducation. Une étude a abouti à la conclusion que les investissements dans l'éducation et la formation post-scolaire augmentent la productivité des personnes (Nicaise, 1996). Dans le cas de l'enseignement supérieur en particulier, cet investissement varie considérablement selon le revenu et l'origine socio-économique.

La deuxième notion, celle du *capital humain*, s'est imposée dans les années 60, lorsque l'idée s'est répandue que tout investissement dans l'éducation était un investissement dans le « capital humain ». En investissant dans l'éducation, on allait constituer un *stock* de capital humain qui lui-même allait accroître la productivité de la main-d'œuvre, améliorer l'équité, favoriser l'innovation technologique, et produire un taux de rendement beaucoup plus élevé que celui du capital physique. Ultérieurement, on a aussi considéré que l'éducation favorisait le développement et la modernisation de la société dans son ensemble. Cependant, l'éducation était considérée comme un tout, et aucune distinction n'était faite entre les différents niveaux du système éducatif. Il en est résulté une sorte de campagne en faveur de l'éducation, soutenue par les grands donateurs, tels que l'OCDE, l'UNESCO et l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international).

Durant cette période, le pouvoir de modernisation de l'élite instruite, variable essentielle dans le développement économique, a inspiré bien des théoriciens. Dans les années 70, toutefois, l'éducation n'a pas répondu aux grandes attentes que l'on avait placées en elle. On en a conclu que l'éducation, en particulier l'enseignement supérieur, ne favorisait pas directement une augmentation de la production, et que l'économie ne pouvait pas absorber les produits des systèmes éducatifs. La stratification sociale, étant associée à l'enseignement supérieur, a été remplacée par la notion d'égalité en tant que bien social.

Les savoirs acquis, dont l'accumulation constitue le capital humain, ne peuvent être assimilés à un actif purement privé, ni à un bien collectif. Il s'agit plutôt d'une combinaison des deux, c'est à dire d'un bien quasi collectif. Ce capital est généralement « vendu » largement en dehors des mécanismes du marché et l'hypothèse de l'optimisation du profit n'est donc pas applicable. L'analyse de l'impact de l'enseignement supérieur doit aller de pair avec une évaluation du contexte socio-économique dans lequel les étudiants suivent des études universitaires. Il est utile de savoir si l'accès à l'enseignement supérieur est égal pour tous, en supposant que chacun soit doté de capacités intellectuelles suffisantes. L'accès est limité « à l'entrée » non seulement pour des raisons financières et socioculturelles, mais aussi « par anticipation » en vertu du mécanisme des préju-

gés, qui amène des étudiants potentiels à croire que les cursus et les pédagogies sont faussés d'un point de vue socio-culturel.

Selon un document de l'OCDE, l'acquisition de savoirs, qui est déterminée par les systèmes d'information et de prise de décision sur le capital humain, est la principale caractéristique de l'évolution sociale et économique. Dans cette optique, la formation joue un rôle central dans l'adaptation au changement. La question posée dans ce document est de déterminer pourquoi et comment investir dans le capital humain, et comment l'employer. L'OCDE arrive à la conclusion que les systèmes d'information et de prise de décision en matière de capital humain sont soumis dans les différents pays à une grande diversité d'institutions et de réglementations (OCDE, 1996).

La perte de capital humain est un problème dont on est désormais bien conscient. Le monde compte aujourd'hui plus de 800 millions d'adultes encore analphabètes, essentiellement dans les pays en développement. Cette situation a une incidence directe sur la scolarisation dans l'enseignement supérieur. En regard du taux de scolarisation de presque 6 000 pour 100 000 habitants aux États-Unis, celui de la Tanzanie, par exemple, qui est de 21 pour 100 000, est extrêmement faible. Cette situation a elle-même des répercussions sur le niveau de vie des personnes et le degré de pauvreté du pays concerné. En outre, du fait des pressions qui poussent de plus en plus les personnes et les États à prendre part à la mondialisation, des populations entières risquent de se trouver marginalisées et d'être purement et simplement exclues du processus de développement.

La troisième notion en rapport avec l'éducation est *la diffusion du savoir*, autrement dit, *le transfert de technologie*². La notion de transfert de technologie va toujours de pair avec la mise en valeur des ressources humaines, c'est-à-dire l'amélioration du *savoir-faire*, et, quand un pays a pour but de se donner les moyens d'instruire ses populations, l'amélioration du « *savoir-pourquoi* ». En d'autres termes, l'éducation, c'est non seulement adopter les connaissances et les compétences, mais c'est aussi investir dans la capacité d'adaptation, en enseignant comment à accéder au savoir du monde et comment l'utiliser. Les investissements dans l'éducation doivent être modulés en fonction du niveau de progrès technologique et/ou de participation au commerce international que l'État considéré souhaite atteindre.

Comme on l'a indiqué plus haut, ces trois notions sont étroitement liées et sont souvent utilisées indifféremment. On peut considérer que tous les investissements destinés à valoriser les ressources humaines augmentent le stock de capital humain national, et à ce titre, constituent un nouveau facteur de production. Poussant plus loin cette réflexion sur la capitalisation des ressources humaines, on peut, d'un point de vue économique, calculer le rendement de l'enseignement scolaire sous la forme d'un rapport entre le coût actuel et un

revenu futur. Ce calcul de Comptabilisation des Ressources Humaines (CRH) peut être effectué tant pour les personnes que pour les pays.

En ce qui concerne les personnes, la CRH consiste à étudier la relation entre l'instruction et les revenus du travail. Aux Pays-Bas, par exemple, les investissements dans l'éducation génèrent des taux de rendement positifs. En outre, des variables telles que l'intelligence et le milieu social ne modifient pas de façon sensible les décisions prises par les personnes de faire des études supérieures (Oosterbeek, 1992). Lorsqu'elle est réalisée à l'échelle nationale, la CRH constitue un volet du stock global de ressources humaines du pays considéré et peut être ajoutée aux comptes nationaux globaux (Van Tongeren, 1999).

Les coûts et avantages de l'instruction varient selon les personnes, les organisations et les entreprises, et les États. Ces avantages pour le particulier correspondent à une amélioration des perspectives de carrière et, pour les organisations, à la maîtrise par leur personnel de compétences cognitives et comportementales. Du point de vue des pouvoirs publics, l'instruction procure des avantages beaucoup plus complexes dont on peut dire qu'ils consistent en des améliorations cumulées et agrégées au niveau national, se traduisant par un accroissement de la productivité et de la matière imposable, et par un renforcement de la cohésion sociale. Des problèmes sociétaux, tels que la discrimination et l'exclusion, tiennent pour une part au faible niveau d'instruction, à l'origine socio-économique modeste, au chômage et au sous-emploi. Dans l'optique des pouvoirs publics, la valorisation des ressources humaines joue donc un rôle important car elle vise à surmonter ces problèmes en faisant tomber les obstacles d'ordre social. Il est impératif de développer l'instruction de façon à dynamiser et à capitaliser les ressources humaines au profit dans un premier temps des personnes elles-mêmes, mais aussi de l'État. Le secteur de l'éducation tire son importance de son aptitude à tirer parti de ces ressources (Nicaise, 1996 ; Sen, 2000).

Au niveau international, l'instruction peut entraîner une amélioration de la position politique et économique du pays sur la scène mondiale, en procurant indirectement les mêmes avantages qu'au niveau national. La difficulté rencontrée pour chiffrer l'impact des ressources humaines tient à la nécessité de prévoir le résultat produit.

Il est vraiment très difficile de calculer le rendement de l'éducation en général, et de l'enseignement supérieur en particulier. Ce calcul pourrait être fait dans n'importe quel pays à partir des données relatives aux ménages. Ainsi, une étude empirique réalisée pour le Ghana a été l'occasion de calculer le rendement des investissements publics affectés à la qualité de l'école. Cette étude comprend une évaluation de l'impact des améliorations de l'école sur l'acquisition des compétences cognitives par les élèves. Les progrès sont plutôt qualitatifs –

amélioration de l'instruction – que quantitatifs – allongement de la scolarité. Les estimations ainsi faites sont associées à celles de l'effet qu'ont ces compétences sur les revenus du travail. En général, une relation directe s'observe entre l'amélioration de la qualité de l'enseignement d'une part et la hausse des revenus, l'amélioration de l'état nutritionnel des enfants, et la baisse du nombre d'enfants par femme d'autre part. S'agissant de l'impact des compétences cognitives sur les revenus du travail, il a été calculé que les avantages retirés sont supérieurs aux coûts à supporter pour améliorer la qualité de l'école. Cependant, l'étude porte essentiellement sur l'enseignement primaire (Glewwe, 1999).

La perception que l'on a du potentiel de l'enseignement supérieur n'est pas sans conséquences pour les théories économiques. Les théories formulées dans les années 70 sur la croissance économique endogène, y compris sur l'écart entre les pays du « Nord » et ceux du « Sud », portaient pour l'essentiel sur la mise en valeur des ressources naturelles. Au cours des dernières décennies, toutefois, c'est la valorisation des ressources humaines qui a de plus en plus retenu l'attention. Il a été largement admis que pour réduire l'écart entre les pays industrialisés et les pays en développement, les pouvoirs publics devaient investir dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, et par-là même renforcer le stock de capital humain. Cette évolution représente de multiples tâches pour les pays en développement.

LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'impact de l'enseignement supérieur sur le développement social et économique est sous-estimé depuis longtemps. Le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur dans les pays en développement, réuni en 2000 par la Banque mondiale et l'UNESCO, souligne que l'instruction a de profondes répercussions tant micro que macro-économiques. Les personnes relativement plus instruites en général réussissent mieux sur le marché du travail. Les pays dotés d'un plus grand nombre d'établissements d'enseignement ou affichant des taux de scolarisation plus élevés paraissent plus dynamiques et plus compétitifs sur les marchés mondiaux, et plus performants du point de vue du revenu par habitant.

L'instruction en général, et les études supérieures en particulier ont des conséquences plus vastes encore. Les personnes instruites ont de bons atouts pour devenir entrepreneurs dans le secteur économique ou social. Elles jouent un rôle crucial dans la création d'un environnement propice au développement économique. Une bonne gestion publique, des institutions solides, et une infrastructure développée sont autant d'éléments requis pour assurer la prospérité économique. Sans l'enseignement supérieur et les connaissances et les compétences qu'il permet d'acquérir, aucun de ces éléments ne saurait exister. Le rapport du Groupe de travail, qui fait état de la *révolution du savoir* en cours, souligne

qu'il ne peut y avoir d'échanges de connaissances à l'échelle internationale que si chaque pays respecte les normes internationales en matière d'enseignement supérieur (Banque mondiale, 2000b).

Comme cela a été mentionné précédemment, le savoir et les compétences, c'est à dire la *valeur cachée* de la société, représentent un actif qui s'ajoute au stock incorporel de ressources humaines de celle-ci. En effet, le savoir et les compétences sont pour l'essentiel invisibles. L'utilité de l'enseignement supérieur pour le développement et l'impact qu'il a sur lui sont envisagés différemment selon le niveau auquel on se place : le niveau individuel, national ou mondial. Les études qui sont pertinentes à un niveau donné ne le sont pas nécessairement aux autres : des études supérieures d'un type particulier peuvent revêtir de l'importance pour la carrière d'une personne, en lui procurant une meilleure qualité de vie. Toutefois, à ce moment précis, ces études peuvent ne présenter aucun intérêt pour le pays, dont le gouvernement a financé l'éducation. Ce constat s'inscrit en faux contre l'idée de certains spécialistes qui pensent que l'enseignement supérieur est toujours favorable au développement de la société dans son ensemble.

A un niveau du *particulier*, l'impact de l'éducation se résume à une question de personnalité, de caractère, de milieu familial, etc. Amartya Sen affirme que toute personne exploite toujours un certain niveau de potentiel et, ce faisant, a la possibilité de devenir « libre ». Il fait une distinction entre *capital humain* et *potentiel humain*.

« L'instruction procure des avantages (...) qui dépassent son rôle de *capital humain* dans la production des marchandises. Dans l'optique plus vaste du *potentiel humain*, il s'agirait de tenir compte également de ces rôles supplémentaires – et de les évaluer. Les deux perspectives sont, par conséquent, étroitement liées mais distinctes » (Sen, 1999, p. 194 ; italiques ajoutées).

Au niveau *national*, l'enseignement supérieur peut favoriser le développement de plusieurs manières. Les personnes qui ont fait des études occuperont des postes dans les ministères ou d'autres institutions de la fonction publique, telles que les hôpitaux, les écoles, les commissions consultatives, les mouvements politiques, les centres de recherche, etc. Celles qui ont fait des études supérieures diffusent le savoir à travers des publications ou deviennent elles-mêmes des formateurs. Elles peuvent également constituer les nouveaux personnels d'encadrement du secteur de production privé, permettant aux entreprises de bénéficier d'un gisement de ressources humaines qualifiées. Mais on pourrait soutenir qu'un pays doit d'abord résoudre son problème d'alphabétisation, et créer non seulement une main-d'œuvre techniquement qualifiée, mais aussi une main-d'œuvre qualifiée sur le plan social. Les moyens de communication actuels permettent aux pays d'atteindre ce stade en sautant les étapes, c'est-à-dire sans

passer par le processus normal d'évolution. L'enseignement supérieur semble toutefois prendre du retard.

Le *Rapport mondial sur l'éducation 2000* de l'UNESCO cite la « Déclaration universelle des droits de l'homme », qui stipule que l'accès aux études supérieures doit être également accessible à tous en fonction du mérite. La conclusion du rapport est toutefois qu'en Afrique et en Asie, les effectifs scolarisés dans le supérieur représentent moins d'un dixième des classes d'âge concernées (UNESCO, 2000, chap. 3). Le rapport comprend une analyse de l'interprétation nouvelle que fait la communauté internationale de l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Cette nouvelle interprétation s'oriente vers deux thèmes fondamentaux : l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie ; et, l'éducation pour le développement. Ces deux visions de l'éducation, est-il conclu, ont en définitive la même finalité : bâtir un monde qui reconnaît la dignité intrinsèque et les droits égaux et inaliénables de tous les membres de la famille humaine (UNESCO, 2000, chap. 4).

Dans le même rapport, il est soutenu que l'écart de taux de scolarisation dans le supérieur entre d'un côté l'Afrique et l'Asie et de l'autre l'Europe et les États-Unis s'est creusé au cours des deux ou trois dernières décennies. Seule l'amélioration de la mise en valeur des ressources humaines peut rompre ce cycle de développement inégal entre les pays en développement et les pays industrialisés, qui a abouti à une fracture de l'ordre mondial. A l'avenir, il apparaît que le capital humain et les compétences technologiques deviendront plus importants pour la croissance à long terme. Il faut également stimuler la R-D, ce qui suppose de former des chercheurs et des ingénieurs. A l'heure actuelle, seulement 4 % des dépenses de R-D dans le monde sont engagées dans les pays en développement qui par ailleurs ne comptent que 14 % des chercheurs et des ingénieurs (Sagasti, 1995). Au XXI^e siècle, la science et la technologie continueront d'être essentielles à la réalisation d'un développement humain durable.

Les dépenses publiques par habitant consacrées à l'enseignement supérieur entre 1980 et 1990 ont diminué en Asie orientale et dans la zone Pacifique, et ont même été réduites de moitié en Afrique subsaharienne. En Asie du Sud, en Amérique latine et dans les Caraïbes, elles ont plus que doublé au cours de ces dix années (Riddell, 1996, p. 1367). On peut se demander, là encore, si l'enseignement supérieur a favorisé le développement économique national ou si la croissance économique a soutenu l'expansion de l'éducation. Autrement dit, les établissements scolaires, et en particulier les universités, pourraient soit mettre au point leur propre ligne de conduite, soit être « utilisées » par le gouvernement pour résoudre certaines imperfections sociales sur le marché du travail. Cette dernière action pourrait même conduire à une discrimination positive en faveur des groupes défavorisés.

Le débat sur le rôle des universités dans les pays en développement s'est néanmoins poursuivi en partie du fait que l'idée a été émise que les ressources intellectuelles et physiques des universités devaient être mises au service du pays. Les gouvernements nationaux soutiennent les universités en passant avec elles des contrats de recherche, en préconisant la formation en cours d'emploi, etc. Cette aide résulte parfois directement de l'intervention des donateurs dans le secteur de l'éducation, mais aussi indirectement d'interventions dans d'autres secteurs.

Les centres de recherche universitaires peuvent être rattachés à des groupes d'utilisateurs dans les secteurs public et privé. Une relation de ce genre favorise une démarche pratique axée sur le « service au client ». Les universités peuvent offrir le cadre institutionnel flexible et innovant qui s'impose, dès lors que l'environnement extérieur est porteur et, par là même, que la demande d'éducation est suffisante, que des réformes macro-économiques s'opèrent, et que le gouvernement respecte l'autonomie des universités. Telles sont précisément les contraintes auxquelles est confronté l'enseignement supérieur. Les contraintes intérieures sont liées à la qualité et à l'efficacité de la gestion, et les contraintes extérieures tiennent à l'évolution démographique, aux grandes orientations de l'action gouvernementale, et à la mondialisation qui englobe la révolution du savoir. Selon le Conseil néerlandais pour la recherche en aide au développement (RAWOO), la recherche pour le développement doit toujours aller de pair avec la valorisation des ressources humaines, le renforcement des institutions, et le développement des infrastructures (RAWOO, 1999).

Une corrélation existe également entre l'éducation et certains aspects démographiques. Elle est négative entre la mortalité, et surtout la fécondité, et le niveau de formation, mais elle est positive entre les migrations intérieures et internationales et le niveau d'études (Medina, 2000). Cette constatation donne à penser que les politiques d'éducation ont un impact sur les politiques menées dans d'autres domaines, en particulier la planification familiale, la stratification sociale selon le sexe, la sécurité sociale et les migrations. Enfin, puisqu'apparemment plus les investissements privés dans l'éducation sont élevés plus les dépenses publiques dans ce secteur le sont également, nous pouvons dire que les investissements publics et privés dans l'éducation sont étroitement liés (Lévy et Clemens, 1996).

Dans de nombreux pays en développement, les universités sont les seuls lieux où les ressources intellectuelles et scientifiques sont préservées. De ce fait, les universités détiennent un monopole en matière de propriété intellectuelle. D'aucuns estiment que l'éducation est le principal instrument permettant de préserver et de promouvoir la culture d'un pays, y compris les dimensions politiques, sociales et environnementales ainsi que d'autres qui ne sont pas nécessairement en rapport avec la croissance économique (ADB, 1991). De ce point de vue, l'édu-

cation tend en général à préserver et à stabiliser la culture (action à l'intérieur des frontières), tout en contribuant simultanément à l'évolution culturelle (déplacement des frontières). Ce constat corrobore l'idée qu'il ne saurait y avoir de changement culturel sans éducation.

En général, on considère que les universités font symboliquement partie intégrante du noyau des principales institutions d'un État souverain, que sont, entre autres, l'armée, l'administration, les institutions politiques, etc. Elles préparent les chercheurs, les techniciens et les professionnels sont la société a besoin pour opérer et se développer. Cette remarque s'applique en particulier à la période post-coloniale. Si l'on en croit l'idée selon laquelle « le savoir c'est le pouvoir », l'université, pour des raisons fonctionnelles ou symboliques, est partout l'institution dont ne peut se passer tout État moderne qui se respecte. Dans une autre optique, l'université moderne est, dit-on, indissociable de la culture mondiale naissante, qui résulte de forces économiques et sociales de plus en plus puissantes. Comme d'aucuns le précisent :

« Les universités seraient non seulement des institutions chargées de préserver et d'enrichir les cultures nationales, mais aussi des instruments indispensables pour participer avec efficacité et justesse à une culture mondiale naissante » (Coleman et Court, 1993, p. 3).

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE CONTEXTE DE LA MONDIALISATION

La mondialisation est un processus qu'il est en partie impossible de maîtriser et en partie possible d'orienter. On peut donc en donner une définition passive ou active. Dans l'optique passive, la mondialisation peut être qualifiée de processus social qui entraîne, sur le plan social et culturel, le gommage des frontières géographiques, ce dont les populations ont de plus en plus conscience. Il s'ensuit une participation grandissante des personnes à des réseaux de dépendance mondiaux. Dans sa définition active, la mondialisation peut être un processus établissant des liens et des interconnexions multiples entre des États et des sociétés qui, ensemble, constituent le système mondial moderne. Il s'ensuit que les événements, les décisions et les activités survenant à un endroit de la planète exercent une influence considérable sur les personnes et les communautés se trouvant tout à fait ailleurs. La mondialisation comporte plusieurs aspects qui jouent chacun un rôle dans le processus défini plus haut, mais qui influent également les uns sur les autres. Les principaux de ces aspects concernent les domaines suivants : l'économie et le commerce, la politique, les institutions, la communication, la culture, les affaires sociales, l'environnement, et les questions normatives-éthiques. Autrement dit, la mondialisation nécessite une démarche interdisciplinaire.

Les définitions active et passive de la mondialisation indiquent clairement qu'il est important que tous les pays du monde s'efforcent de participer aux tribunes politiques, économiques et sociales internationales. Contrairement aux déclarations faites par le mouvement anti-mondialiste, qui parfois sont assez justes, on peut en général affirmer que si un pays reste à l'écart du circuit international de prises de décision politique faute d'être capable d'y participer, son développement en pâtira. Cependant, pour y participer, le pays a besoin d'une population très instruite. Dans ce contexte, on pourrait parler de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Il est possible d'évaluer l'effet de la mondialisation sur l'éducation en fonction de l'influence que ce phénomène exerce sur le système éducatif, et également en fonction du type de réforme éducative à adopter pour faire face aux conséquences de ce phénomène (Carnoy, 1999 ; Hallak, 1998 ; Riddell, 1996).

La mondialisation aboutit, entre autres résultats, à une plus grande division du travail à l'échelle mondiale. Le développement industriel n'étant plus désormais le privilège du monde industrialisé, les contenus et la structure des activités de formation doivent être ajustés à la fois dans les pays en développement et dans les pays industrialisés. L'éducation doit s'adapter aux compétences, au savoir-faire, et aux qualifications que requièrent les nouveaux types d'emploi. L'avantage comparatif des pays en développement, qui jadis provenait essentiellement du travail manuel bon marché, repose maintenant sur une main-d'œuvre très instruite, quoi qu'encore relativement peu coûteuse. On peut dire que, dans le processus de mondialisation, les économies s'orientent vers des activités basées sur le savoir (Alic, 1997).

Le *Rapport sur le développement dans le monde 1999-2000*, établi par la Banque mondiale, révèle que la mondialisation est porteuse d'un antagonisme en ce sens qu'elle est à l'origine d'un processus inverse : la *localisation*. Ce processus suppose de privilégier sa propre culture et ses propres racines (Banque mondiale, 2000a). Si la mondialisation est associée à l'intégration et à l'homogénéisation, la localisation l'est à la fragmentation et à la différenciation. Alors que la mondialisation va en général de pair avec le syncrétisme, la localisation met l'accent sur la dissociation. Il est clair que dans ce contexte, les activités de formation, et en particulier l'enseignement supérieur, jouent un rôle important. L'hypothèse est que les intellectuels sont capables de trouver un juste milieu entre la mise en avant de leur culture d'origine et l'importance de l'équité culturelle. Cette attitude est nécessaire pour empêcher le nationalisme ou le fondamentalisme. S'il est quelque chose que les événements récents ont clairement montrée, c'est bien toute l'utilité de cette perspective.

La mondialisation exige des personnels d'encadrement d'un type nouveau. L'État, pour sa part, doit disposer de nouveaux dirigeants pour gérer les changements, les adapter et même les anticiper. Les entreprises, quant à elle, ont grand

besoin de techniciens et de gestionnaires pour accomplir les nouvelles tâches associées au transfert des nouvelles technologies. La société, enfin, doit se doter d'une nouvelle intelligentsia qui puisse être à l'*avant-garde* des mutations sociales et culturelles. Ce groupe d'intellectuels, partisans de la flexibilité et du progrès, est indispensable afin de rester en phase avec les développements mondiaux. Autre aspect important, il est nécessaire de maintenir, d'améliorer et/ou d'ajuster non seulement le stock de connaissances et de compétences, mais aussi l'aptitude à apprendre et à enseigner (Hallak, 1998).

La distinction évidente entre la mondialisation et la localisation a des conséquences pour la planification des activités éducatives. D'aucuns estiment que la localisation favorise une plus grande décentralisation du système éducatif. Cette évolution obéit peut-être à un mouvement qui pousse l'État à réduire les dépenses publiques d'éducation. Dans le même temps, toutefois, les établissements d'enseignement et les universités se voient conférer une plus grande autonomie leur permettant d'élaborer leur programme selon leurs propres besoins et souhaits. Cette évolution peut, là encore, déboucher sur la privatisation de l'éducation. La décentralisation aura pour effet de développer l'esprit d'innovation, de renforcer la participation des parents, et d'inciter davantage les personnels et les autorités à relever le niveau de l'enseignement. La qualité des ressources humaines devrait en conséquence s'en trouver améliorées (Carnoy, 1999).

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA FUITE DES CERVEAUX

La *fuite des cerveaux* a institutionnalisé une contradiction entre l'importance que l'enseignement supérieur revêt pour l'intéressé et pour son pays. Si un diplômé de l'université ne trouve pas localement d'emploi satisfaisant en rapport avec sa formation, il peut décider d'aller chercher du travail à l'étranger. A terme, il peut jouer un rôle sur le marché du travail mondial et favoriser la mondialisation. En pareil cas, il apporte un soutien à son pays d'origine, soit directement en transférant des fonds destinés aux membres de sa famille, soit indirectement en faisant connaître sa propre culture ailleurs, à l'appui d'un multiculturalisme planétaire, ou encore en acceptant un poste politique important dans une organisation intergouvernementale et en y militant en faveur de son propre pays³. Sur le plan économique, il peut aussi jouer un rôle d'envergure en s'activant au sein d'un réseau international d'entreprises, ou en revenant dans son pays avec, dans ses bagages, une foule de données d'expériences acquises à l'étranger.

Autrement dit, alors que la fuite des cerveaux est surtout assimilée à un désinvestissement, ce qu'elle peut aussi être à court terme, elle paraît bien moins catastrophique à *long terme*, et peut être qualifiée d'investissement aux résultats différés. Dans une étude sur la fuite des cerveaux en provenance d'Inde, il est conclu qu'il faut dans un premier temps aligner l'enseignement supérieur sur les

besoins des moins qualifiés dans le pays même, et non sur les impératifs du marché du travail à l'étranger. Ensuite seulement, il sera possible d'obtenir le retour des cerveaux, et uniquement sur une longue période (Khadria, 1998).

Une autre étude plus récente, réalisée sous un angle différent il est vrai, débouche elle aussi sur la conclusion que la fuite des cerveaux ne joue pas nécessairement au détriment du pays d'origine. Dans cette étude, une distinction est faite entre « l'effet-cerveau » *a priori* (les avantages que l'émigration procure à l'intéressé, qui stimulent les investissements privés dans l'éducation) et « l'effet-fuite » *a posteriori* (la perte de compétences due à la migration). Le plus souvent, est-il conclu, on considère que l'effet nuit au développement, mais cet effet peut se révéler positif si l'effet-cerveau est plus important que l'effet-fuite (Beine, Docquier, et Rapport, 2001).

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN TANT QU'INSTRUMENT D'AUTONOMIE

A l'échelon national, on pose en principe que les pays en développement, en s'efforçant de devenir autonomes, visent à accumuler un certain stock en capital humain. Du point de vue de la durabilité, ce stock doit être conservé et amélioré. L'autonomie, c'est apprendre à décider de façon indépendante, c'est maîtriser parfaitement sa propre destinée, c'est prendre des décisions en se plaçant dans une perspective internationale, et c'est limiter le plus possible l'influence des facteurs extérieurs qui déterminent le développement socio-économique. Dans l'idéal, l'autonomie dans le domaine de l'éducation et des technologies suppose de participer à certains systèmes technologiques et économiques internationaux, et d'importer le moins de technologies possibles, et s'il faut en importer, de s'adresser à cette fin au plus grand nombre de pays possible.

En pratique, un pays ne peut jamais être totalement autonome puisque le stock de capital humain, les ressources naturelles et les marchés sont largement éparpillés. Les pays industrialisés ont tenté de résoudre leur problème de dépendance par la complémentarité, c'est-à-dire en introduisant la spécialisation technologique. Dans cette optique, l'autonomie revient à produire certaines technologies destinées à l'exportation afin d'importer du capital humain et d'autres technologies. De nombreux pays en développement dépendent encore de leur importation de capital humain en provenance des pays industrialisés. Cependant, « l'autonomie collective » dans un monde de plus en plus interdépendant est une autre solution souhaitable. Pour passer de la dépendance à l'autonomie, un pays doit passer par certaines phases. Au lieu de se borner à importer du savoir-faire, il doit enrichir le savoir-faire importé et l'adapter en un « savoir-pourquoi », et il doit être capable de créer lui-même un nouveau stock de capital humain.

Si les compétences humaines sont assimilées à une « technologie », puisqu'elles

intégré dans les machines, l'information, et l'organisation), les pouvoirs publics qui cherchent à importer la technologie appropriée doivent garantir que la composante constituée par le capital humain se trouve plus ou moins au même niveau de perfectionnement que les autres composantes. Selon plusieurs études, le capital humain et le capital matériel se complètent : plus le niveau de perfectionnement est élevé (ou, autrement dit, plus les salariés sont instruits) meilleure est la productivité du capital physique (Boeren, 1999 ; Banque mondiale, 2000b).

Les Nations Unies ont également engagé une réflexion sur l'autonomie, eu égard en particulier au secteur public. Le Groupe d'experts de l'Organisation des Nations Unies sur la mise en valeur des ressources humaines dans le secteur public est arrivé à la conclusion que dans la mesure où la fonction publique a un rôle important à jouer dans le développement, il est indispensable, pour avoir parfaitement conscience de la mise en valeur des ressources humaines dans ce secteur, de bien évaluer les conditions propres à optimiser les possibilités de valorisation. Il a repéré cinq conditions essentielles à la prospérité et au développement humains : la paix comme fondement, l'économie comme moteur de la croissance, l'environnement comme base de la durabilité, la justice sociale comme pilier de la société, et la démocratie comme bonne gestion publique. Selon les Nations Unies, ces conditions doivent être la base d'une stratégie intégrée de mise en valeur des ressources humaines visant à l'autonomie (Nations Unies, 1998).

Pour atteindre un niveau satisfaisant d'autonomie dans le secteur de l'éducation, les pays en développement doivent être capables de prendre des décisions de façon autonome et disposer eux-mêmes des moyens d'améliorer leur stock de capital humain. Ils doivent être aptes à adapter, absorber et maîtriser le capital humain, et par ailleurs être en mesure d'élaborer une politique de l'éducation. Il est, autrement dit, impératif que l'enseignement supérieur dans ces pays atteigne le niveau voulu, aussi bien dans les filières professionnelles que dans les formations classiques. Afin de tirer parti du stock de capital humain existant, ainsi que des capacités d'innovation, de telle sorte qu'un stade donné d'autonomie puisse être atteint, tout pays doit acquérir un certain nombre de qualités et les institutionnaliser. Il faut d'abord et avant tout que les pouvoirs publics et l'industrie aient la volonté politique d'œuvrer pour l'amélioration du stock de capital humain et l'instauration d'un climat socio-économique propice à la mise en valeur de ce capital. Cela suppose des établissements d'enseignement et des politiques de l'éducation appropriés.

CONCLUSIONS

Cet article avait pour objet d'évaluer l'interaction entre l'enseignement supérieur et le développement. La question posée était la suivante : l'enseignement

supérieur est-il l'artisan des changements sociaux, économiques et culturels, ou s'adapte-t-il aux exigences nationales et mondiales ? Il fallait s'attendre à ce que la réponse ne se limite pas à l'un des deux termes de l'alternative. L'enseignement supérieur et le développement interagissent différemment selon le niveau considéré, à savoir individuel, national ou mondial. Du point de vue du particulier, l'instruction est sans aucun doute un moteur de changement et une source de perspectives d'avenir. Si un État se propose d'aligner son système éducatif sur les évolutions dans le monde, il est certain qu'il va se conformer aux critères retenus à l'échelle mondiale.

À l'échelon national, la relation est interactive. Dans la plupart des publications, l'idée est répandue que les pays en développement doivent investir dans l'enseignement supérieur pour progresser. L'éducation contribue à préserver la culture et favorise son évolution. Elle peut, qui plus est, conduire à la démocratie et à la paix. Parallèlement, le développement industriel requiert un niveau élevé de connaissances et de qualifications, qui s'ajoute au stock de capital humain. Dans le cadre de la mondialisation, le contrôle de la qualité compte aussi de plus en plus. Cela dit, les pays doivent investir dans la mise en valeur des ressources humaines en tenant compte de certaines priorités.

L'éducation, en contribuant directement ou indirectement au développement de la société, doit être plus particulièrement ciblée sur les groupes de population qui sont sous-représentés, pour des raisons d'exclusion, tels que les femmes et les populations démunies des zones rurales. Par ailleurs, il faut conseiller les étudiants afin de les aider à choisir les études les plus adaptées, compte tenu des besoins de la société et de leurs aptitudes propres. Il convient néanmoins de respecter les choix d'études et la liberté intellectuelle. Les établissements d'enseignement, en particulier les universités, ont pour tâche difficile de produire, par l'instruction qu'ils dispensent, des chercheurs très qualifiés, qui soient aussi des intellectuels érudits et en fin de compte de véritables citoyens du monde.

Dans sa quête d'autonomie dans le domaine de l'éducation, un pays ne doit pas seulement se contenter d'enrichir son stock de savoir-faire. Il doit aussi trouver les moyens d'améliorer l'enseignement et la recherche afin de parvenir à un niveau satisfaisant de « savoir-pourquoi ». Il devra à cette fin tenir compte des exigences nationales qui, là encore, devront s'inscrire dans le cadre de la mondialisation. Les niveaux d'études et les débouchés professionnels des individus sont liés au niveau du bien-être national.

Face à la difficulté de ces tâches, les universités ont elles-mêmes un rôle à jouer. Il y a lieu de les encourager à accroître leur efficacité et leur efficience. Cet objectif pourrait être partiellement atteint si les universités étaient obligées d'auto-générer une part de leur revenu en collaborant avec des universités étrangères ou en effectuant sous contrat des recherches utiles pour le pays. Ces activités

de recherche pourraient également être menées en collaboration avec des universités partenaires et des instituts de recherche. Une autre méthode pourrait consister à stimuler les initiatives privées. Les investissements publics et privés dans l'éducation sont étroitement liés, en ce sens qu'une augmentation des investissements privés dans l'éducation favorise les dépenses publiques dans ce secteur.

La coopération internationale entre les établissements d'enseignement supérieur reste donc extrêmement opportune. D'une part, elle représente un soutien pour les établissements eux-mêmes, et d'autre part, elle contribue aussi à réduire les inégalités devant l'éducation entre les pays industrialisés et les pays en développement. S'agissant du développement institutionnel des universités, il faut plusieurs années pour mettre au point des programmes, pour former des enseignants, pour créer des facultés et pour mettre en place des dispositifs de gestion, d'organisation institutionnelle, de délivrance de bourses d'études. Un soutien extérieur est nécessaire, mais les ressources doivent pour l'essentiel provenir de l'intérieur du pays en développement lui-même.

Notes

1. Version révisée d'un document présenté lors de la Conférence internationale sur le thème Higher Education and its Socio-Political Context, organisée par l'Institut de Recherche sur le développement (IVO), le 22 mars 2001, à l'Université de Tilburg, Pays-Bas.
2. Selon une théorie, la technologie a quatre types d'application : dans les machines, dans l'information, dans l'organisation et dans les êtres humains. En anglais, ces applications sont respectivement désignées par les termes : « technoware », « infoware », « orgaware », and « humanware ». La technologie est toujours composée de ces quatre éléments. « Humanware » englobe le stock en capital humain (ESCAP, 1989).
3. Il est largement admis qu'il est important pour un pays d'avoir un citoyen occupant une place de premier plan à l'échelle internationale, cf. l'importance de Kofi Annan pour le Ghana et de Ruud Lubbers pour les Pays-Bas.

Références

- ALIC, J.A. (1997),
« Knowledge, Skill, and Education in the New Global Economy », *Futures*, vol. 29, n° 1,
pp. 5-16.
- ANALOUI, F. (dir. pub.) (1998),
Effective Human Resource Development: A Challenge for Developing Countries, Ashgate.
- BANQUE MONDIALE (1999),
Rapport sur le développement dans le monde, 1999-2000, Washington.
- BANQUE MONDIALE (2000),
Peril and Promise, Higher Education in Developing Countries, Rapport du Groupe de travail sur
l'enseignement supérieur dans les pays en développement, réuni par la Banque mondiale
et l'UNESCO, Washington.
- BANQUE ASIATIQUE DE DÉVELOPPEMENT (BAsD) (1991),
Education and Development in Asia and the Pacific, Manille.
- BEINE, M., DOCQUIER, F. et RAPOPORT, H. (2001),
« Brain Drain and Economic Growth: Theory and Evidence », *Journal of Development Economics*,
vol. 64, pp. 275-89.
- BOEREN, A. (1999),
Bruggen Bouwen; Ondersteuning van Hoger Onderwijs in Ontwikkelingslanden door het Noorden
(Construire des passerelles – Soutien du Nord à l'enseignement supérieur des pays en
développement), Nuffic, La Haye.
- BONTIS, N., DRAGONETTI, N.C., JACOBSEN, K. et ROOS, G. (1999),
« The Knowledge Toolbox: a Review of the Tools Available to Measure and Manage
Intangible Resources », *European Management Journal*, vol. 17, pp. 391-402.
- CARNOY, M. (1999), « Globalisation and Educational Reforms: What Planners Need to
Know », *Fundamentals of Educational Planning*, n° 63, UNESCO-IIEP, Paris.
- COLEMAN, J.S. et COURT, D. (1993),
University Development in the Third World; the Rockefeller Foundation Experience, Pergamon
Press.
- DROOGLEEVER FORTUIJN, E. (1988),
*Onderwijs, Maatschappelijke Ongelijkheid en Sociale Verandering; een Analytisch Raamwerk voor de
Bestudering van de Relatie tussen Onderwijs en Samenleving in Processen van Sociale Verandering*
(Éducation, inégalités sociales et changement de société ; un cadre d'analyse pour
l'étude des rapports éducation-société au cours des changements sociaux), CESO, La
Haye.
- ESCAP, Asian and Pacific Centre for Transfer of Technology (Technology Atlas Project) (1989),
Framework for Technology-Based Development, Bangalore, Inde.

- GLEWWE, P. (1999),
The Economics of School Quality Investments in Developing Countries; An Empirical Study of Ghana, Macmillan Press.
- HADDAD, W.D., CARNOY, M., RINALDI, R. et REGEL, O. (1990),
Education and Development; Evidence for New Priorities, Documents de synthèse de la Banque mondiale, n° 95, Washington.
- HALLAK, J. (1998),
Education and Globalisation, IIEP Contributions n° 26, UNESCO-IIEP.
- KHADRIA, B. (1998),
« Divides of the Development-Underdevelopment Relationship in Higher Education and the Policy for Brain Drain », in S. Shukla and R. Kaul (dir. pub.), *Education, Development and Underdevelopment*, Sage.
- LEVY, J.V. et CLEMENS, B. (1996),
« Public Education Expenditure and Private Investment in Developing Countries », *Economic Letters*, vol. 53, pp. 331-36.
- MEDINA, S. (2000),
Human Resources and Population in Mexico at the Dawn of the Twenty-First Century; a Regional Perspective, PhD-Thesis, Groningen.
- MKANDAWIRE, T. et RODRIGUEZ, V. (2000),
Globalisation and Social Development after Copenhagen: Premises, Promises and Politics, UNRISD Occasional Paper, n° 10, Genève.
- NATIONS-UNIES (1998),
Changing Perspectives on Human Resources Development; Report of the UN Expert Group Meeting on HRD in the Public Sector held at the UN Headquarters, NY, 22 to 23 June 1994, UN, New York.
- NICAISE, N. (1996),
Poverty and Human Capital, PhD-Thesis, Louvain.
- OCDE (1996),
Mesurer le capital humain ; vers une comptabilité du savoir acquis, Paris.
- OOSTERBEEK, H. (1992),
Essays on Human Capital Theory, Amsterdam.
- RAO, T.V. (1996),
Human Resources Development; Experiences, Interventions, and Strategies, Sage, New Delhi.
- RAWOO (Netherlands Development Assistance Research Council) (1999),
Building Bridges in Research for Development; Review of 1997 and 1998, La Haye.
- RIDDELL, A.R. (1996),
« Globalisation: Emasculation or Opportunity for Educational Planning? », *World Development*, vol. 24, pp. 1357-72.
- SAGASTI, F.R. (1995),
« Knowledge and Development in a Fractured Global Order », *Futures*, vol. 27, pp. 591-610.
- SEN, A. (1999),
Development as Freedom, Alfred Knopf, New York.
- SEN, A. (2000),
Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny, Asian Development Bank, Social Development Papers, n° 1.

TONGEREN, J., van (1999),

« Human Resource Accounting (HRA) for Integrated Socio-Economic Analysis », in UN, *Household Accounting: Experiences in the Use of Concepts and their Compilation*, vol. 2, Household Satellite Extensions, Nations-Unies, Département des Affaires économiques et sociales, Division de statistique, New York.

UNESCO (2001),

World Education Report 2000, Paris.

Accréditation et assurance qualité : le modèle suisse

Andrea Schenker-Wicki
Université de Zürich, Suisse

RÉSUMÉ

En Suisse, comme dans d'autres pays européens, les notions d'accréditation et d'assurance qualité à l'université ont pris une nouvelle dimension sous les effets conjugués de l'autonomie grandissante des universités, de l'apparition de nouveaux types d'établissement d'enseignement offrant des programmes internationaux, et de la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne. Au vu de ces développements, le gouvernement fédéral suisse et les cantons universitaires ont convenu d'instituer conjointement un Organe d'accréditation et d'assurance qualité qui serait chargé des questions non seulement d'accréditation, mais aussi d'assurance qualité et de promotion de la qualité dans les universités.

Les discussions entourant la création d'un organe chargé d'examiner de manière critique la qualité de l'enseignement supérieur ont déclenché en Suisse un vif débat. Toutefois, après des mois de débat acharné entre les universités et les autorités politiques (gouvernement et administration), les différents points de vue ont fini par converger vers un modèle qui jouit aujourd'hui du soutien sans réserve de toutes les parties concernées. Ce modèle présente l'avantage de ne pas se limiter aux seules questions d'accréditation (c'est-à-dire de respect de normes minima), mais de comprendre aussi la mise en œuvre des mécanismes d'assurance qualité nécessaires pour garantir un développement durable de la qualité dans les universités. Les propositions d'accréditation formulées dans le cadre de ce modèle concerneront en outre les filières d'études comme les établissements universitaires.

INTRODUCTION

En Suisse, comme dans d'autres pays européens, la mobilité accrue de la communauté scientifique et la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne ont donné une nouvelle dimension aux questions d'accréditation et d'assurance

qualité. La transparence et l'information sur les équivalences en matière de filières d'études et de diplômes, ainsi que leur reconnaissance aux plans national et international, sont des sujets auxquels les établissements d'enseignement et les organes de financement portent aujourd'hui un intérêt accru.

Et s'il fallait une autre raison pour justifier un programme officiel d'accréditation, l'expansion fulgurante de l'enseignement à distance la fournirait. Ce développement remet en cause les fondements même du monopole du secteur public sur l'enseignement supérieur. Les nouveaux établissements d'enseignement, financées par des fonds privés ou publics, qui proposent des programmes internationaux d'enseignement à distance, exacerbent les besoins en matière de comparabilité et révèlent la nécessité de disposer d'un système d'accréditation fiable des établissements et des filières, ne serait-ce que pour des raisons de protection des consommateurs. En outre, le gain parallèle des universités en matière d'autonomie a accru leurs responsabilités financières et administratives devant les autorités politiques de financement. Ces responsabilités ne se limitent plus à la tenue d'une comptabilité scrupuleuse et à la remise de rapports, mais comprend désormais l'introduction et la mise en œuvre d'un système de gestion de la qualité.

Partant de cela, le gouvernement fédéral et les cantons ont convenu d'instituer conjointement un « Organe d'accréditation et d'assurance qualité¹ » qui serait chargé des questions non seulement d'accréditation, mais aussi d'assurance qualité et de promotion de la qualité. La Convention du 14 décembre 2000 entre la Confédération et les cantons universitaires², qui couvre la coopération et le règlement commun, en pose les indispensables fondements juridiques³.

LE PAYSAGE UNIVERSITAIRE EN SUISSE

Le paysage universitaire suisse⁴ se compose à l'heure actuelle de neuf universités cantonales et de deux universités technologiques fédérales. Les universités cantonales sont financées pour l'essentiel par les cantons eux-mêmes ; le gouvernement fédéral, lui, n'apporte que des subventions d'appoint, mais il règle la facture des deux universités technologiques fédérales. La Suisse dispose, dans l'ensemble, d'un système universitaire de grande qualité, relativement homogène. Le nombre total d'étudiants inscrits dans les universités suisses est aujourd'hui d'environ 96 000. Alors qu'en 1950 seulement 5 % des membres d'une classe d'âge fréquentaient l'université, on atteint aujourd'hui le chiffre de 28 % ; à titre de comparaison, signalons que, dans les pays de l'OCDE, ce chiffre oscille entre 35 % et 45 %⁵. Les universités ont dû faire face à un véritable raz-de-marée d'étudiants qui a ruiné tous les efforts déployés pour maîtriser la budgétisation et les dépenses. Cette ouverture des universités a été et est, non seulement en Suisse mais dans toute l'Europe, l'expression d'une volonté politique de permettre à un pour-

centage grandissant de la population d'accéder aux connaissances novatrices qui sont en grande partie à l'origine des progrès sociaux et économiques de la société.

DÉBAT POLITIQUE ET FONDEMENTS JURIDIQUES

La révision de la loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles⁶ intervenue à la fin des années 90 – soit avant même le début du processus qui devait conduire à la Déclaration de Bologne – a donné lieu dans le pays à certaines remises en question de la gestion de la qualité dans les universités et de l'accréditation des filières et des établissements. Nonobstant le fait que l'assurance qualité institutionnelle doive jouer un rôle de plus en plus crucial dans les années à venir pour les deux parties (universités et autorités politiques), la structure concrète, ainsi que le rôle et les pouvoirs de l'organe promis à la création ont donné lieu à de nombreuses et profondes divergences d'opinion.

La mise en place d'autorité, par décret, d'un « organe de surveillance de la qualité » est aux antipodes de la culture universitaire suisse et a suscité une vague de réactions polémiques. Les universités ont fait montre de la plus grande suspicion à l'égard de la volonté du gouvernement fédéral de se charger – sur place et sous ses propres auspices – de la gestion de la qualité dans les établissements. Ces derniers considéraient en effet que cette gestion relevait de leur seule et entière responsabilité. Au bout du compte, ces craintes se sont avérées infondées : le gouvernement et le Parlement voulaient simplement s'assurer de l'institutionnalisation d'un système de gestion de la qualité dans les universités sur des bases juridiques légales afin que les universités suisses soient le mieux placées possible dans un environnement concurrentiel international.

Après les débats parlementaires et diverses auditions de représentants des universités suisses dans le courant du printemps 1999, les bailleurs de fonds ont finalement convenu d'un commun accord d'instituer un « Organe d'accréditation et d'assurance qualité » indépendant, cofinancé par le gouvernement fédéral et les cantons universitaires. Ce cofinancement était perçu comme absolument nécessaire au vu de la coopération internationale à venir de même que de la reconnaissance internationale de l'établissement envisagé.

L'échafaudage juridique compliqué⁷ nécessaire à l'existence de ce cofinancement a débouché sur un « traité inter-États » entre le gouvernement fédéral et les cantons universitaires (la « Convention entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires » du 4 décembre 2000). C'est sur cet accord que se fonde juridiquement l'existence de l'Organe commun d'accréditation et d'assurance qualité et de la Conférence

universitaire suisse⁸ (cette dernière étant l'organe stratégique commun de détermination de la politique scientifique du Gouvernement fédéral et des cantons). La Conférence universitaire suisse dispose de l'autorité nécessaire pour prendre des décisions ayant force obligatoire aux niveaux fédéral et cantonal. De cette manière, les bases d'une politique universitaire commune au gouvernement fédéral et aux cantons ont été jetées tout en évitant d'avoir à entamer le processus ardu d'une modification de la Constitution.

Il était clairement établi, avant même l'ouverture du débat politique, que l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité ne rendrait lui-même aucune décision en matière d'accréditation, mais les préparerait à l'intention de la Conférence universitaire suisse. L'accréditation en Suisse est donc un processus à deux niveaux. Dans une première phase, l'Organe commun d'accréditation et d'assurance qualité examine les demandes d'accréditation et présente une proposition à la Conférence universitaire suisse. C'est cette dernière qui décide ensuite des mérites de la proposition. Les décisions prises par la Conférence universitaire suisse peuvent faire l'objet d'un recours auprès d'une instance d'arbitrage spécialement créée à cet effet.

LE PROGRAMME D'ACCRÉDITATION ET D'ASSURANCE QUALITÉ EN SUISSE

L'accréditation

Le problème de la reconnaissance internationale des établissements ou des filières universitaires ne pouvant être résolu par un processus d'évaluation interne à l'établissement universitaire, même à un très haut niveau administratif, les autorités politiques de financement ont confié la tâche de l'accréditation à un organe *ad hoc* : l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité.

Le processus d'accréditation peut se ramener à trois phases essentielles. Dans une phase initiale, des normes minima sont élaborées ; celles-ci concernent principalement les structures, les processus et les résultats des actions internes à l'établissement en matière d'assurance qualité (définition des objectifs, répartition des responsabilités entre les divers organes, infrastructure, programmes d'enseignement, résultats en matière de recherches, association d'un organe de représentation des étudiants au processus de prise de décision, etc.), ainsi que le contenu des enseignements. Ces normes sont élaborées en commun par les universités, l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité, et tout autre partenaire concerné (par exemple, les chambres des métiers ou les associations professionnelles). Les établissements universitaires évaluent le caractère réaliste de ces normes et préparent leur propre rapport (auto-évaluation).

Dans une deuxième phase, l'application et le respect de ces normes minima sont contrôlés par des spécialistes extérieurs indépendants. Ces spécialistes (des collègues) prennent connaissance du rapport rédigé par les universités et vont contrôler sur place, par sondages probabilistes, le respect des normes.

Dans la troisième phase, les spécialistes préparent un rapport dans lequel ils formulent leur avis et se prononcent en faveur de l'accréditation, pour une accréditation conditionnelle, ou contre l'accréditation. Cette accréditation n'intéresse qu'une seule faculté, qu'un département ou qu'une filière, et n'est valable que pour un temps donné. En Suisse, les accréditations ne sont pas systématiquement réexaminées, sauf à la requête d'un établissement, privé ou public.

Il a été convenu, lors de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'aide aux universités en 1999, que toutes les universités existantes et les établissements de même nature seraient considérés comme accrédités. Dans un petit pays comme la Suisse, où le paysage universitaire est relativement homogène et de haute qualité, cela ne pose aucun problème. Toutefois, au cours des années à venir, des évaluations spécifiques seront réalisées dans certaines disciplines de manière à permettre des comparaisons à la lumière desquelles les accréditations seront réexaminées.

Dans certains pays, le processus d'accréditation est principalement axé sur le respect des normes établies en matière d'enseignement. De nombreux organismes d'accréditation (en France, au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Suède) vont plus loin et englobent l'enseignement et la recherche. Contrairement à l'enseignement, la recherche tend essentiellement vers des résultats ; les problèmes d'organisation et de procédure y sont secondaires. Dans un premier temps, le processus d'accréditation en Suisse restera donc axé sur l'enseignement. On se doute, cependant, que la recherche n'en restera pas exclue bien longtemps, dans la mesure où enseignement et recherche se trouvent étroitement associés dans l'université traditionnelle européenne, et qu'il n'est pas possible d'écarter l'une tout en continuant à rendre justice à l'autre.

L'assurance qualité

La question de l'assurance qualité et, dans ce contexte, le terme d'évaluation (interne – ou auto-évaluation – et externe), n'ont cessé de gagner de l'importance ces dernières années au sein des établissements suisses d'enseignement supérieur. Toutes les universités suisses considèrent l'évaluation comme un des piliers de leur système de gestion de la qualité et en exploitent les résultats à des fins de planification stratégique.

Mise à part l'auto-évaluation, les évaluations internes des universités dépendent de plus en plus d'évaluations externes, pour le besoin desquelles des collè-

gues (nationaux et internationaux) sont invités à venir examiner de manière critique les diverses composantes d'une filière universitaire. Dans leur plan de développement pour la période 2000-03, les universités déclaraient renoncer aux évaluations « ponctuelles » pour adopter une démarche systématique d'évaluation de l'ensemble du système. Bien que diverses évaluations aient été réalisées ces dernières années, les rapports n'en ont été publiés qu'en partie et ne sont donc accessibles qu'à certains membres sélectionnés du public.

Les évaluations réalisées par les universités pour leur propre compte ne débouchent pas automatiquement sur une accréditation, puisqu'elles ne portent pas expressément ni explicitement sur les normes minima déjà établies par le gouvernement. En ce qui concerne leurs activités de gestion stratégique, les universités visent moins la conformité à ces normes minima que l'amélioration poursuivie et soutenue de l'organisation de leurs propres structures et procédures.

Pour résumer brièvement, on peut dire que les établissements d'enseignement supérieur ont introduit l'auto-évaluation et les évaluations externes en tant qu'éléments d'un système de gestion de la qualité, mais de manière non coordonnée, et que chaque établissement conduit ses propres évaluations selon ses propres méthodes. A cause de cette divergence, le soutien et la coordination des évaluations réalisées au niveau interne par les universités sont de la plus haute importance dans un programme gouvernemental d'assurance qualité tel qu'il est envisagé par et pour la Suisse⁹.

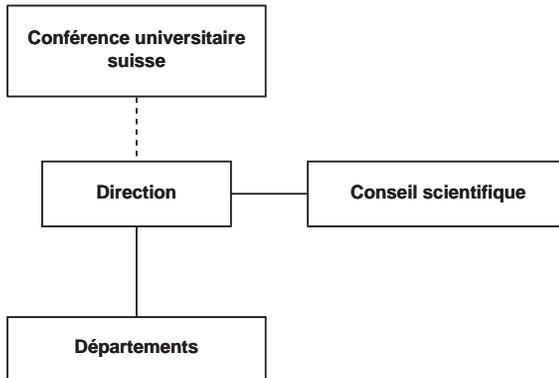
Celui-ci a pour objet de garantir que les évaluations réalisées par les établissements respectent une norme minima et deviennent plus homogènes à l'avenir afin d'en rendre les résultats plus faciles à exploiter en vue de l'élaboration des politiques universitaires. L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité est conscient de son rôle de partenaire des établissements d'enseignement supérieur. Il doit travailler en collaboration étroite avec les universités et développer des compétences dans le domaine de l'assurance qualité qui pourront être directement utilisées par les établissements partenaires (fonctions de service)¹⁰.

STRUCTURE DE L'ORGANE D'ACCREDITATION ET D'ASSURANCE QUALITÉ EN SUISSE

L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité est financé pour moitié par la Confédération et pour moitié par les cantons universitaires. Sa structure et ses compétences sont décrites dans la « Convention entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires » du 14 décembre 2000.

Structure (figure 1) : L'organe se compose d'un secrétariat et d'un conseil scientifique. Ce dernier comprend cinq spécialistes en matière d'accréditation

Figure 1. Organigramme



universitaire ; deux d'entre eux doivent être d'origine étrangère. La Conférence des recteurs des universités suisses a été chargée de désigner des candidats qualifiés au conseil scientifique afin d'associer plus étroitement les universités aux travaux de l'organe. Les recteurs, toutefois, ne sont pas eux-mêmes représentés au sein du conseil, puisqu'ils sont des représentants des organisations à examiner.

Le conseil scientifique veille avant tout à ce que les procédures d'évaluation et d'accréditation appliquées soient à la pointe des connaissances actuelles en la matière et conformes aux normes internationales. Il élit aussi les membres des commissions, qui sont constituées par disciplines. Ces commissions, à leur tour, sont chargées d'élaborer les normes d'accréditation dans leur domaine respectif.

Le secrétariat est chargé de la gestion quotidienne des affaires de l'organe ; il organise les évaluations et les accréditations et représente l'organe dans les conférences internationales sur l'accréditation et l'assurance qualité.

Statut : L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité est supervisé par la Conférence universitaire suisse. La Conférence en approuve le budget, en désigne le directeur administratif, ainsi que les membres du conseil scientifique. Le directeur de l'organe travaille en toute indépendance et n'est pas tenu de suivre les directives de la Conférence universitaire suisse dans la réalisation des tâches associées à son mandat exécutif. La subordination administrative de l'Organe à la Conférence universitaire suisse est une concession visant à apaiser les craintes des représentants des universités. Ces derniers éprouaient en effet quelque inquiétude à l'idée d'une « bureaucratie évaluatrice indépendante et proliférante ».

Principales responsabilités : L'Organe d'accréditation soumet des propositions d'accréditation à l'organe politique de prise de décision, la Conférence universi-

taire suisse. Il réalise en outre les évaluations nécessaires des établissements et des filières concernés.

En collaboration avec les universités et d'autres partenaires, il élabore les directives et les normes minima requises, qui doivent être approuvées par la Conférence universitaire suisse et examinées selon la procédure d'accréditation.

En outre, il définit les conditions d'assurance qualité dans les universités et vérifie régulièrement qu'elles sont remplies. Il ne s'agit pas là de contrôler des résultats concrets, mais plutôt de vérifier que les actions appropriées ont été entreprises pour mettre en place un système de gestion de la qualité. L'organe élabore aussi des recommandations pour les évaluations que les universités réalisent sous leur propre responsabilité afin de garantir, par l'existence d'une base saine, la comparabilité des données d'évaluation.

La question de savoir si des évaluations spécifiques par discipline devaient être réalisées a soulevé au départ un vif débat. Mais chacun a fini par convenir que de telles évaluations pouvaient être conduites avec l'assentiment de la Conférence des recteurs des universités suisses. Malgré le scepticisme apparent affiché par les universités quant à un éventuel système de classement fondé sur ces évaluations, les retombées informatives des enquêtes produisant des données comparables sont indiscutables. En outre, la tendance des médias à publier des tableaux de classement de toute sorte peut être court-circuitée en partie avec la participation des établissements. Afin de maintenir dans un état larvaire cette « bureaucratie évaluatrice » crainte par les universités, des évaluations spécifiques par discipline devraient être réalisées tous les six ou huit ans au maximum. Un intervalle de quatre ou cinq années paraît trop court pour un aussi petit pays que la Suisse, dont le paysage universitaire, de haute qualité et relativement homogène, est facile à cerner.

Autre tâche importante assignée à l'organe : sa participation active aux initiatives de coopération internationale, et notamment au réseau d'organes d'accréditation européens. Créé en 1999, le Réseau d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*) a gagné en importance avec la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne, et reçoit une aide financière directe de la Commission européenne.

Une action de collaboration avec des organisations d'accréditation privées internationalement reconnues, dans le cadre de laquelle, par exemple, des évaluations communes (procédures communes) sont conduites en appliquant des normes différentes, est aussi concevable. Un tel processus éviterait avant tout à une université ou à une faculté donnée d'avoir à conduire des évaluations accaparantes et répétées, tout en lui permettant d'obtenir d'un coup plusieurs labels de qualité en appliquant les normes correspondantes.

L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité est habilité à mettre ses services à la disposition de tiers s'il dispose d'une marge suffisante pour cela. Toutefois, les services à des tiers doivent être facturés à prix coûtant. Signe de la plus grande mobilité des fournisseurs d'éducation, plusieurs fournisseurs privés ont fait savoir qu'ils souhaiteraient obtenir l'accréditation du gouvernement suisse le plus rapidement possible. Cette recherche d'accréditation de la part des fournisseurs d'éducation ne se double pas d'une recherche de subventions, mais permet avant tout de proposer aux étudiants un programme d'enseignement officiellement approuvé et sanctionné par un sceau de qualité.

Le secrétariat de l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité peut également fournir des renseignements sur l'accréditation d'établissements et de filières d'études, ainsi que sur la reconnaissance des diplômes – suisses et non suisses.

Développement : L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité va se constituer progressivement au cours des prochaines années. La première étape comprend l'assurance qualité et l'accréditation des universités traditionnelles de recherche ; la seconde étendra le processus aux hautes écoles spécialisées (*Fachhochschulen*). Le budget annuel prévu jusqu'en 2007 est, pour la première étape, d'environ CHF 2.5 millions. Environ la moitié de cette somme est destinée à la rémunération du personnel spécialisé, tandis que l'autre moitié servira à celle des collègues nationaux et étrangers. Les plans pour la seconde étape, après 2007, prévoient de soumettre l'ensemble du secteur de l'enseignement tertiaire à des mécanismes d'assurance qualité uniformes englobant les universités de recherche et les hautes écoles spécialisées.

COOPÉRATION AVEC LE CONSEIL SUISSE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

A l'avenir, deux organismes gouvernementaux (l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité et le Conseil suisse de la science et de la technologie¹¹) seront chargés de conduire les évaluations en Suisse, quoique dans des perspectives et en suivant des procédures différentes. Alors que l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité doit s'assurer que certaines normes de qualité en matière d'enseignement et de recherche dans l'enseignement supérieur sont établies dans toute la Suisse et que l'application de ces normes est vérifiée, le Conseil suisse de la science et de la technologie est chargé quant à lui des questions stratégiques en rapport avec la politique nationale dans les domaines de la science et de la technologie. Celle-ci intéresse non seulement les programmes de recherche, mais aussi des pans entiers de la science et des établissements qui reçoivent des subventions en vertu de la loi fédérale sur la recherche (y compris le Fonds national suisse de la recherche scientifique et les académies). Les évaluations réalisées par le Conseil suisse de la science et de la technologie devraient apporter des réponses aux questions sur l'efficacité de la politique scientifique et tech-

nologique globale en Suisse et des indications sur ses points forts et ses points faibles. Elles servent aussi, surtout, de point de départ aux discussions sur la politique scientifique au sein du Conseil fédéral.

Ce rôle consultatif institutionnalisé ne peut en aucun cas être usurpé par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité en gestation. Il est clair, toutefois, que toutes les tâches et mises au point concernant les évaluations dans les établissements d'enseignement supérieur devront être communiquées au Conseil suisse de la science et de la technologie afin d'éviter les travaux inutiles ou improductifs.

LE MODÈLE SUISSE : PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET GRANDE FLEXIBILITÉ

Les discussions entourant la création d'un organe chargé d'examiner de manière critique la qualité de l'enseignement supérieur ont soulevé au sein de notre pays fédéraliste un débat plutôt animé. Les points de vue controversés n'ont pas seulement provoqué un dialogue passionné sur le partage de l'autorité entre le gouvernement fédéral et les cantons en matière d'accréditation et d'assurance qualité, mais ont aussi suscité de profondes interrogations sur la nécessité d'un tel arrangement. Néanmoins, ces points de vue controversés et quasi inconciliables au départ ont fini par converger vers un modèle qui jouit aujourd'hui du soutien sans réserve de toutes les parties concernées. Ce modèle présente les avantages suivants :

- *Mise en place de mécanismes d'assurance qualité dans les universités* : Le nouveau texte servant de base juridique accorde à l'accréditation et à l'assurance qualité une importance égale dans l'enseignement supérieur. L'accréditation ne faisant que certifier le respect de normes minima, une assurance qualité permanente et l'introduction d'un système de gestion globale de la qualité s'imposent pour assurer aux établissements concernés une place parmi les meilleurs dans un environnement international très concurrentiel.
- *Échange de données d'expérience et progrès institutionnels* : L'Organe d'accréditation et d'assurance qualité est chargé de coordonner et d'aider à la réalisation des évaluations dans les établissements d'enseignement supérieur ; il remplit une fonction de prestataire de service auprès de ces établissements. Ainsi, les données d'expérience recueillies dans le domaine de l'assurance qualité peuvent être échangées et des processus de développement par la connaissance lancés à partir d'une base formelle.
- *Inclusion de tous les organes de financement et partage des responsabilités* : Tous les organes de financement des universités sont associés au processus d'accréditation et d'assurance qualité. Le gouvernement fédéral et les cantons ont bilatéralement délégué des compétences à la Conférence universitaire

suisse, permettant ainsi la mise en place d'une politique uniforme sans avoir à changer la constitution.

- *Séparation des niveaux opérationnel et stratégique* : Les niveaux opérationnel et stratégique sont séparés. Les fonctions opérationnelles dans le domaine de l'accréditation et de l'assurance qualité relève de l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité. La planification stratégique, de même que la reconnaissance officielle par le gouvernement, sont du ressort de la Conférence universitaire suisse.
- *Flexibilité des procédures d'accréditation* : Le processus d'accréditation choisi pour la Suisse autorise l'accréditation non seulement d'établissements, mais aussi de filières d'études. La reconnaissance officielle de l'établissement présente l'avantage, pour les établissements qui en bénéficient déjà, de pouvoir ouvrir de nouvelles filières sans avoir à formuler une nouvelle demande d'accréditation pour chacune. Ce processus a été conçu principalement à l'intention des établissements installés en Suisse. Mais comme il serait aberrant de soumettre à un coûteux processus d'accréditation des établissements basés à l'étranger qui ne proposent que quelques filières en Suisse, le processus d'accréditation ne sera appliqué dans ces cas-là qu'aux seules filières concernées.
- *Une structure simple et des procédures uniformes pour l'ensemble du secteur de l'éducation tertiaire* : La petite taille du pays appelait une structure simple (secrétariat et conseil consultatif scientifique) et des procédures uniformes pour l'ensemble du secteur de l'éducation tertiaire.
- *Aucun lien direct entre les résultats des évaluations et les subventions gouvernementales* : Selon la nouvelle loi fédérale sur l'aide financière aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles, qui régit l'octroi d'aides financières par le gouvernement fédéral aux universités cantonales, les aides financières fédérales peuvent être allouées aux universités ou aux établissements qui (article 11, paragraphe 3, alinéa a) fournissent des prestations d'un haut niveau de qualité et sont contrôlés par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité. Faute de répondre à cette norme, les établissements risquent de voir leurs subventions réduites. Quoique ces dispositions incitent les universités à prendre l'assurance qualité au sérieux, un choix conscient a été fait de ne pas établir de lien direct entre les résultats des évaluations et les différents niveaux de financement, lien qui aurait conduit à la création d'un système de classement avec des contributions distinctes pour chaque université. Les effets dommageables de l'établissement de tels liens dans d'autres pays ont dissuadé la Suisse de chercher à leur emboîter le pas.

Notes

1. Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung.
2. Cantons abritant et finançant une université.
3. « Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich. »
4. Office fédéral de la statistique : Studierende an den schweizerischen Hochschulen, 1999 (Les étudiants des hautes écoles suisses en 1999), Berne, 2000.
5. Office fédéral de l'éducation et de la science : Révision de la loi fédérale sur le développement des universités, Rapport accompagnant la proposition sur les procédures d'approbation, Berne, 1997, p. 21.
6. La loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles régit les formes d'aides financières octroyées par le gouvernement fédéral et les cantons, ainsi que les efforts de collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur.
7. A cause des domaines de compétence très différents propres au gouvernement fédéral suisse et aux cantons, les parties à ce traité inter-état (la Convention sur la coopération) n'ont pu le légitimer que par, d'une part, un acte fédéral, et, d'autre part, un concordat des cantons délégrant leur autorité décisionnelle. Le concordat en question a dû être ratifié par les Parlements cantonaux.
8. Cette Conférence universitaire suisse est composée de représentants des autorités politiques fédérales et cantonales qui financent les universités. Les recteurs des universités suisses y sont représentés par le président de la Conférence des recteurs des universités suisses, lequel, toutefois, n'est pas habilité à voter.
9. En ce qui concerne la Convention de coopération (art. 19, § 3a), l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité définit les conditions d'assurance qualité et vérifie régulièrement qu'elles sont remplies.
10. Afin d'aider les universités dans leurs travaux, l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité peut mettre à leur disposition du matériel servant aux procédures d'évaluation tel que questionnaires, informations de base sur l'organisation des évaluations, ou listes de spécialistes dans les différents domaines. En outre, il peut, sur demande, aider les universités à organiser certaines évaluations, et convoquer des conférences pour échanger des idées autour des évaluations en cours et des moyens d'en optimiser les procédures. Parallèlement, les données d'expérience collectées à l'étranger devraient être mises à la disposition des parties intéressées par l'intermédiaire du réseau actuel d'organismes nationaux d'accréditation et d'évaluation.
11. Le Conseil suisse de la science et de la technologie est la commission consultative du Conseil fédéral pour les questions de politique scientifique.

Références

- Office fédéral de l'éducation et de la science (1997),
« Révision de la loi fédérale sur l'aide aux universités (LAU) », Rapport joint au Projet
de proposition sur les procédures d'approbation, Berne, p. 21.
- Office fédéral de la statistique (2000)
« Studierende an den schweizerischen Hochschulen, 1999 » (Les étudiants des hautes
écoles suisses en 1999), Berne.

L'avenir de la mission tripartite : réexaminer la relation entre les universités, les écoles de médecine et les systèmes de santé¹

Tom Smith

Cambridge University, United Kingdom

Celia Whitchurch

King's College London, United Kingdom

RÉSUMÉ

Dans tous les pays, les partenaires de l'université et du milieu clinique ont des objectifs similaires malgré les variations qui existent selon les contextes nationaux. Ils visent à assurer des services de recherche, d'enseignement et de soins de santé de niveau international. Mais ils font aussi face à des tensions similaires. Les partenaires de la santé et de l'enseignement supérieur se trouvent confrontés à deux paradoxes centraux : ils sont interdépendants (ils ont besoin l'un de l'autre pour s'acquitter de leur mission) et indépendants (ils sont gérés en fonction de priorités différentes). Ensuite, ils s'efforcent d'équilibrer les exigences de deux maîtres (la santé et l'enseignement) dont les priorités sont difficiles à concilier. La façon traditionnelle de mettre en place les partenariats se trouve partout confrontée aux répercussions des facteurs mondiaux de changement dans les services cliniques, l'enseignement et la recherche. Malgré les pressions qui s'exercent sur ses formes d'organisation, la mission tripartite demeure une activité vitale. La manière dont elle est accomplie doit être réexaminée.

Introduire des pratiques fondées sur l'expérience et des innovations dans les services, convertir la recherche en pratique, gérer une base de connaissances de plus en plus vaste, mettre au point de nouvelles formes de travail, tout cela exige une approche tripartite. Les partenariats ne se concentrent pas nécessairement sur la synergie entre les missions, autrement dit sur l'intégration des composantes pour produire un effet plus grand que la somme des parties.

Ce rapport s'appuie sur les débats entre dirigeants d'organismes situés à la rencontre des secteurs universitaires et de santé sur l'orientation actuelle et future des relations entre les services, la recherche et l'enseignement. Il décrit quelques défis que doivent relever ceux qui gèrent la mission tripartite et propose des moyens de les surmonter.

POINT DE VUE INTERNATIONAL ACTUEL SUR LA MISSION TRIPARTITE

Les relations entre la santé et l'université se caractérisent par la complexité

Les personnes qui sont chargées de gérer au point de rencontre entre la santé et l'enseignement supérieur sont confrontées tous les jours à des problèmes organisationnels complexes. Les deux secteurs sont en effet complexes en eux-mêmes. L'un et l'autre sont sensibles au plan politique et figurent en bonne place sur tout programme de politique intérieure. Gérer à l'interface entre ces secteurs accroît la complexité du fait que les partenaires sont soumis à deux séries d'exigences entrant régulièrement en conflit. Le défi organisationnel consiste à harmoniser des politiques disparates. La gamme d'intervenants est large ; elle comprend les politiciens (au niveau local et national, en charge de dossiers de la santé et de l'éducation), les associations professionnelles, le public, les milieux scientifiques et les entreprises privées. Chaque secteur a la garde de gros montants d'investissement public.

Les partenaires de la santé et de l'enseignement supérieur collaborent depuis longtemps à l'exécution d'une mission tripartite. Cette mission a toujours été complexe et le devient de plus en plus. Il peut être trompeur de considérer le partenariat comme une simple relation binaire entre une école de médecine et un hôpital. Ce point de vue est dépassé et est maintenant beaucoup plus pluraliste. Ce n'est pas seulement le personnel de l'école de médecine de l'université qui travaille avec le système de santé. Plusieurs facultés universitaires sont concernées, par exemple, les sciences infirmières, la dentisterie et les professions associées à la médecine. Les facultés ne traitent pas toujours avec un seul partenaire du secteur de la santé. Dans certaines régions du Royaume-Uni, les départements universitaires peuvent avoir des contrats honoraires avec plus d'une cinquantaine de fournisseurs de soins de santé, auprès desquels les étudiants peuvent être placés.

En raison de ces tendances notamment, on a dit qu'au cours des dix dernières années, les universités étaient entrées dans une époque « d'ultra-complexité » (Barnett, 2000) dans laquelle elles font face à des programmes et à pressions concurrentes (mondialisation, régionalisation, apprentissage électronique, massification de l'enseignement supérieur, entrepreneuriat, transfert de technologie, et élargissement du choix des étudiants sur le « marché ») de plus en plus diversifiés. Le changement est une constante dans les deux secteurs. Le secteur de la santé a connu sa propre révolution. Impératif politique, en fluctuation continue, il a été décrit, au Royaume-Uni, comme étant dans un état de « révolution permanente » (éditorial du *Financial Times*, novembre 2001), tout cela dans un contexte de restrictions financières croissantes et face à un désir de transparence des flux de revenus, du rendement et des résultats.

Étant donné l'interdépendance de la santé et de l'enseignement dans les hôpitaux universitaires, les changements intervenant dans l'un ou l'autre secteur ont d'énormes répercussions. Nonobstant le contexte national ou politique, les personnes chargées de la gestion des écoles de médecine et des hôpitaux universitaires sont confrontées à des tensions évidentes dans les relations entre l'université et l'hôpital, à de multiples flux de revenus, à des circuits de responsabilité complexes, à une variété de groupes d'intérêt ou « d'intervenants », et aux problèmes d'éthique découlant des progrès de la science clinique.

On peut observer les répercussions de ces changements dans tous les domaines du partenariat, dans l'enseignement, par exemple. La formation des médecins et des travailleurs de la santé a été et continuera d'être essentiellement un apprentissage : une formation « sur le tas » dont les éléments pratiques ne peuvent s'accomplir qu'en présence de patients. Dans le passé, la relation symbiotique entre les gestionnaires universitaires, le personnel universitaire clinique et les gestionnaires hospitaliers était fondée sur une compréhension informelle et sur des arrangements pragmatiques élaborés au fil du temps, fonctionnant sur le terrain.

Les objectifs formels de chaque élément de cette mission ont engendré le besoin d'un partenariat plus structuré : les objectifs définis pour la recherche, les services et l'enseignement ne conduisent pas à une synergie entre les missions ou à une harmonie entre les organisations responsables de parties distinctes de la mission.

C'est pourquoi, les fonctions et les relations à l'interface de la santé et de l'enseignement peuvent être considérées comme « extrêmement ultra-complexes » dans la mesure où il faut évaluer continuellement les arrangements organisationnels qui permettent d'assurer les activités d'enseignement, de recherche et de services, en raison du caractère spécifique des stratégies adoptées pour les différentes composantes de la mission. Étant donné l'ampleur des changements intervenus dans les quelque dix dernières années, il est de plus en plus difficile de maintenir un équilibre entre les objectifs organisationnels du partenariat.

La notion d'équilibre entre la recherche, les services et l'enseignement a commencé à être contestée dans les années 90 – pour les individus, les départements universitaires, et les établissements dans leur ensemble. Il est devenu évident, par exemple, que tous les personnels universitaires cliniques ne pouvaient assurer les trois activités dans une même mesure, avec un succès égal tout le temps. Cela a conduit les secteurs et les établissements de la santé et de l'enseignement supérieur à s'interroger sur l'origine des ressources et à tenter de dénouer la relation. En particulier, on s'est inquiété de savoir si des formes d'interfinancement apparaissaient entre les éléments d'enseignement, de recherche et de services, soit en termes de flux de revenus ou de temps du personnel.

La mission tripartite commence-t-elle à s'effriter ?

Dans les années 90, les réformes du secteur de la santé qui ont touché presque tous les pays de l'OCDE ont créé un environnement qui rend la mission tripartite plus complexe sur le plan organisationnel. Les flux de financement et les incitations ont changé. Tant les universités que les prestataires de soins de santé affrontent désormais des contraintes financières beaucoup plus sévères, qui exigent un ciblage interne plus solide. Les hôpitaux universitaires sont centrés plus exclusivement qu'autrefois sur la prestation de services, alors que les universités sont axées principalement sur la recherche. Les incitations au partenariat sont peu nombreuses dans les établissements. La politique a encouragé la séparation des missions et, au cours du temps, a conduit les stratégies organisationnelles à viser des orientations différentes. Mais les partenaires sont liés par leur mission ; il s'est avéré impossible de divorcer. Aucun des partenaires ne peut atteindre ses objectifs sans le partenariat. La relation est tendue parce qu'il semble également impossible de concilier les différentes priorités.

L'interface entre la santé et l'enseignement supérieur est le lieu où le présent rencontre l'avenir (Dainton, 1981). La mission des partenaires des universités et des milieux cliniques consiste à créer une dynamique saine et créative entre la recherche, les services et l'enseignement. Lorsque les objectifs organisationnels des partenaires ne sont pas harmonisés, ils peuvent se transformer en tensions destructives.

La collaboration entre les secteurs de la santé et de l'enseignement supérieur était caractérisée par des relations informelles. Les temps ont changé, et les pressions dans les deux secteurs ont mis en lumière la vulnérabilité de cette méthode. On note désormais parmi les personnes qui gèrent à l'interface un désir accru de régulariser les relations organisationnelles afin de mieux harmoniser les objectifs et de trouver les moyens de gérer plus efficacement la tension entre les secteurs.

Les facteurs mondiaux de changement dans la mission tripartite

Il existe des facteurs mondiaux de changement dans chaque élément de la mission tripartite. Présents dans chaque pays, ils comprennent : les pressions visant à réduire les coûts des soins cliniques, à assurer davantage de soins au niveau local, et à faire preuve d'une qualité de soins toujours plus grande ; les pressions visant à améliorer la compétitivité et la rentabilité de la recherche dans les établissements ; et la réforme de l'enseignement de la médecine, avec une augmentation des contacts avec les patients dans les premières années du cursus, un enseignement multi-professionnel simultané, et une évolution de l'enseignement vers les soins primaires et communautaires.

Les services cliniques

Dans la prestation des soins de santé, l'accent est mis de plus en plus sur l'optimisation des ressources. Alimentées en partie par les progrès de la connaissance, les pressions exercées sur la pratique clinique ne cessent de croître. Les attentes politiques et les espérances des patients, tout comme l'importance grandissante attachée à l'évaluation des compétences cliniques et aux mécanismes de gestion de la qualité, renforcent des aspirations déjà élevées.

L'enseignement

On accorde un intérêt croissant aux résultats de l'enseignement et à l'enseignement interdisciplinaire. Les écoles de médecine élaborent, par exemple, l'évaluation axée sur la compétence. Qu'est-ce que les étudiants en médecine ont besoin de pratiquer ? Est-ce que cela varie d'un pays à l'autre ? Si la migration des professionnels de la santé est destinée à augmenter, ces questions deviendront importantes à l'échelon international. En termes généraux, le nombre d'étudiants augmente, mais pas le financement, ce qui donne lieu à une diminution du financement par étudiant. L'enseignement se développe dans les soins primaires ; le rôle de l'école de médecine devient donc moins centré sur la relation organisationnelle avec son principal prestataire, elle a des relations différentes à gérer.

La recherche

La recherche a une forte incidence sur les revenus de l'université. La concurrence en vue d'obtenir des fonds de recherche est acharnée, et la recherche de haute qualité est le seul moyen d'augmenter notablement le financement public. Les universités sont donc incitées à accorder la priorité à la recherche, en mettant l'accent sur leurs points forts particuliers. Au Royaume-Uni, elles ont ainsi été amenées à se restructurer pour accroître leurs capacités de recherche. Si cette restructuration entraîne une perte des postes rattachés au fournisseur de soins de santé partenaire, la décision des universités peut avoir de sérieux effets déstabilisants. On a dit que la recherche s'écartait de plus en plus des priorités du système de santé.

On compte toujours plus sur l'université pour conduire l'élément recherche de la mission commune parce que dans les hôpitaux, il y a moins de temps pour la recherche dans le travail clinique quotidien et moins de fonds pour le travail axé sur les patients.

Cette situation a des répercussions d'ordre culturel sur la manière dont les jeunes en début de carrière perçoivent la recherche clinique. Elle n'est pas consi-

dérée comme un domaine attractif dans lequel ils peuvent travailler pour les chercheurs, et elle ne favorise pas la carrière des consultants d'hôpital.

La séparation des services et de la recherche a des conséquences de grande portée. Elle risque d'affaiblir les liens entre les percées scientifiques et la mise en pratique. Elle réprime le développement. En règle générale, elle implique que la science médicale n'est pas centrée sur les problèmes de santé quotidiens.

La recherche clinique est nécessaire pour transférer les dernières découvertes capitales de la biologie moléculaire et de la génétique. Le transfert des bienfaits de ces nouvelles connaissances vers les patients ne pourra se produire avant que la recherche clinique ne soit considérée comme une priorité pour les universités.

Points communs entre les pays

Les principes de la mission tripartite demeurent essentiellement les mêmes quels que soient les pays. Les fournisseurs de services de santé demandent l'accès aux derniers travaux de recherche, traduits en soins aux patients ; une infrastructure de santé de premier ordre pour traiter toute une gamme de conditions ; une culture éducative solide pour les étudiants et les médecins en formation. Les prestataires de l'enseignement supérieur demandent des étudiants et des enseignants de haute qualité, un apprentissage basé sur le praticien, une base solide de patients présentant un éventail d'états physiques et de conditions cliniques, et d'excellentes installations et infrastructures de soutien de l'apprentissage.

Bien que ces objectifs soient communs à la mission tripartite, la manière dont elle est organisée diffère selon les pays.

Les politiques de santé et d'enseignement supérieur sont radicalement différentes d'un pays à l'autre. Les systèmes de santé et les modalités de financement sont différents ; les mécanismes de financement de la recherche le sont aussi, ainsi que les programmes et les objectifs d'enseignement. Les intérêts scientifiques et les profils de santé varient également selon les pays. Chacun affronte des contraintes politiques relativement différentes.

Les participants à la conférence ont néanmoins relevé un bon nombre de points communs bien que les objectifs soient poursuivis dans des contextes particuliers.

Dans une mesure plus ou moins grande, les observations de la Première partie semblent universelles, communes aux partenaires de la santé et de l'université des divers pays. Les détails varient parce qu'ils œuvrent dans des systèmes et des contextes distincts. Les causes globales de changement provoquent des symptômes différents selon les pays.

Maintenir une mission tripartite dans les circonstances agitées que nous connaissons actuellement exige un engagement beaucoup plus actif des partenaires. Ils doivent, aujourd'hui plus que par le passé, songer aux répercussions de la relation au plan culturel, structurel et informationnel. Si la mission tripartite doit se poursuivre, il faudra que les partenaires réexaminent la manière dont ils s'organisent pour l'accomplir.

Pourquoi est-il aussi universellement difficile de poursuivre cette mission ? Les raisons systémiques ont été bien traitées et sont déterminantes. Il existe aussi des différences culturelles, qu'un engagement plus grand aiderait à résoudre.

Dans une certaine mesure, les services de santé et l'activité universitaire sont deux mondes distincts. Les rassembler exige un examen détaillé de leurs points communs. L'objectif de collaboration entre les secteurs repose sur différentes hypothèses de base. Il existe, jusqu'à un certain point, une culture du « eux » et du « nous » et, sans un engagement continu, cela peut engendrer méfiance et malentendus. Les deux secteurs travaillent également dans des dimensions temporelles différentes. Pour la santé, il s'agit de répondre aux besoins immédiats (et dans une moindre mesure, aux besoins à moyen terme), alors que l'université privilégie les implications et les évolutions à long terme. Cet aspect aussi peut rendre le partenariat difficile.

Vaincre les obstacles structurels et culturels exige un plus grand engagement des stratégies de la santé et de l'enseignement.

L'AVENIR DE LA MISSION TRIPARTITE

Pour l'essentiel, la conduite de la mission tripartite n'a pas changé – une relation entre les services, l'enseignement et la recherche demeure essentielle pour les priorités nationales. Mais les circonstances (l'environnement social, technologique, politique et organisationnel) dans lesquelles elle est menée ont évolué. L'orientation de la relation université-santé doit être revue, réalignée et recentrée en fonction des défis contemporains qui sont lancés à la mission tripartite.

Réitérer la mission tripartite

L'interdépendance de l'enseignement, de la recherche et des services devient plus importante. Ce fait, pas toujours reconnu, est implicite plutôt qu'explicite dans la politique gouvernementale. Il devient plus important pour de multiples raisons, notamment : la contribution économique de l'état de santé, de la technologie de la santé, de la recherche et des jeunes entreprises biomédicales ; le transfert de technologie, le perfectionnement professionnel et l'innovation dans la prestation des services ; et le fait que la relation nous permet de mieux comprendre comment on peut améliorer la santé et la prestation des services de santé.

Introduire des pratiques fondées sur l'expérience et des innovations dans les services, convertir la recherche en pratique, gérer une base de connaissance de plus en plus vaste, mettre au point de nouvelles formes de travail, tout cela exige une approche tripartite ; chaque élément est une priorité essentielle de la mission.

Vu l'évolution des circonstances, la relation organisationnelle entre les partenaires doit être revue et considérée dans tous ses détails à partir des principes de base.

Examiner l'exécution de la mission tripartite – vers une économie mixte d'enseignement, de services et de recherche ?

On a laissé entendre que le concept de l'universitaire clinicien qui excelle en recherche et en prestation de services est en perte de vitesse. Les composantes de la mission tripartite sont en train de se dissocier. Des groupes de personnel se spécialisent dans chaque domaine. L'organisation s'efforce d'équilibrer les trois et comprend qu'il est difficile – voire peu probable – que des individus atteignent l'excellence dans tous. Certains établissements (en France, par exemple) gèrent l'équilibre tripartite au niveau des départements. C'est une « économie mixte d'enseignement, de services et de recherche ». D'autres rencontrent des obstacles pour se concentrer sur le maintien d'un équilibre institutionnel (comme au Royaume-Uni) parce que chaque élément s'inscrit dans un plan de travail *individuel*.

Selon une étude britannique effectuée par le *Royal College of Physicians* (2001), un universitaire clinicien consacre en moyenne 40 heures par semaine au moins au travail de service, ce qui a un « effet d'éviction » sur l'élément de recherche de son rôle. Il n'a tout simplement pas le temps de se pencher sur lui. Les plus déterminés travaillent de très longues heures.

Certaines écoles de médecine tentent de mitiger les effets de cette situation en convenant d'un « ensemble » de résultats que doit obtenir le département universitaire de façon que les individus se concentrent sur, par exemple, deux éléments sur les trois. Dans certains endroits, on a parlé de « contrats limités à l'enseignement », mais (à notre connaissance) aucun n'a été mis en place.

Renouveler le rôle de l'enseignant clinique

Plusieurs pays se sont intéressés à la possibilité de créer un nouveau cheminement de carrière pour l'enseignant clinique. Il existe à l'heure actuelle peu de mécanismes permettant de reconnaître les enseignants exceptionnels. L'université met principalement l'accent sur la recherche. L'enseignement peut devenir le parent pauvre de la mission tripartite ; les partenaires lui portent moins d'attention qu'aux services ou à la recherche.

La question se pose de savoir si l'enseignement est aussi apprécié que la recherche comme activité. Il est difficile de promouvoir une culture d'enseignement de haute qualité dans une « culture de longues heures » où les services sont essentiels et où les récompenses attribuées à la recherche semblent plus visibles tant pour les individus que pour les établissements.

Réorganiser la carrière universitaire clinique

De sérieuses questions sont soulevées à propos des mesures qui existent pour inciter les éléments de valeur à poursuivre une carrière en médecine universitaire, tant en termes d'attrait de la carrière que de rémunérations. Dans beaucoup de pays, elle semble réserver « davantage de travail pour moins d'argent ». Dans le passé, un universitaire clinicien conduisait ses travaux de recherche pendant ses loisirs, même à domicile. Beaucoup ne trouvent pas cet héritage culturel et ce mode de travail très attrayants. En raison des exigences des services, les gens ont moins de temps libre et sont, on le comprend, moins enclins à faire de la recherche pendant le temps dont ils disposent.

Les relations entre les divers types de recherche

Il est essentiel de minimiser les tensions et d'optimiser les possibilités qu'engendrent les relations entre la recherche fondamentale et clinique et la recherche des services de santé. Nombre d'avancées passionnantes réalisées en biotechnologie exigent que des dispositions transactionnelles soient prises en matière d'essais cliniques, de transfert de technologie et « d'incubation » d'entreprises. Cela implique l'établissement de liens entre les secteurs public et privé, dialogue et compréhension, et une approche stratégique concertée de la part des prestataires d'enseignement supérieur et de soins de santé. Un solide partenariat entre les deux secteurs est déterminant pour le succès de nombreuses priorités intérieures importantes, mais cet aspect n'est pas toujours apprécié.

L'établissement de solides relations en matière de recherche réclame une certaine préparation systémique – un financement visant directement le développement de ces relations. Les priorités de la recherche ne sont pas toujours harmonisées. Canaliser les relations exigera une « réflexion concertée » entre les ministères, les divers organismes qui commanditent la recherche, et les chercheurs qui l'exécutent.

Lier la valeur ajoutée par le partenariat aux priorités du système de santé et du système universitaire

Les personnes qui connaissent mal les raisons d'être des différentes situations des hôpitaux universitaires ne comprennent pas toujours la valeur qu'ils

ajoutent au système de santé et la manière dont leurs activités sont liées aux priorités essentielles.

Les centres cliniques universitaires n'ont pas toujours réussi à faire connaître la mission du partenariat. A part quelques notables exceptions, les centres (en dehors de l'Amérique du Nord) n'ont pas bien expliqué ni fait valoir leur activité spécifique. La raison pour laquelle la notion de mission tripartite est jugée marginale est en partie due à la manière dont elle est communiquée.

Que pourrait conclure un observateur de l'extérieur à propos de la mission en écoutant une discussion sur les problèmes et les tensions qui existent dans le domaine ? Le premier message serait qu'elle est complexe et confuse. Le second, que les choses vont de plus en plus mal. Il n'est pas étonnant que les politiciens, qui connaissent mal les complexités de telle ou telle activité, ne comprennent pas la mission ou sa relation avec la réalisation des objectifs de la santé et de l'université. Les partenaires doivent axer leur attention sur les répercussions de certains éléments plutôt que sur leur complexité. Les politiciens voient en général l'ensemble de la situation plus clairement que les détails.

Le défi pour les organisations consiste donc à résumer les objectifs du partenariat de manière positive et pratique. Que font les centres cliniques universitaires ? Quel est le principal apport de la relation entre les deux secteurs ? Qu'arriverait-il au système de santé si l'activité universitaire clinique disparaissait ?

Beaucoup d'aspects du partenariat sont positifs, mais sont présentés comme négatifs aux personnes de l'extérieur.

Il importe de se rappeler que les centres cliniques universitaires apportent une énorme contribution économique par l'entremise du partenariat entre la santé et les universités. Ils ajoutent de la valeur par le biais de l'innovation, de la conversion de la recherche en pratique et de la formation de la future main-d'œuvre du domaine de la santé. Les centres sont en outre d'importants employeurs.

Redéfinir les relations avec les systèmes de santé et d'enseignement supérieur

Qu'est-ce qu'un centre clinique universitaire ? Ce n'est pas une simple relation binaire entre une école de médecine et un hôpital universitaire, bien que ceux-ci en soient les composantes essentielles. Le centre fait intervenir les facultés cliniques, les professions associées à la médecine et d'autres facultés susceptibles d'améliorer la santé. Il permet également aux fournisseurs de services de santé de participer à des relations en réseau avec des universités plus ou moins intégrées et des universités sans écoles de médecine.

Les changements dans la mission clinique universitaire ont été tellement importants qu'on peut légitimement se demander ce qu'est une école de médecine. Est-ce le même établissement que dans le passé ? Les hôpitaux universitaires

sont-ils également demeurés les mêmes ? Le champ de la relation est-il le même qu'auparavant ?

Les ressources nécessaires pour conduire des travaux de recherche de niveau international, comme l'accès aux patients – dans toute leur déroutante diversité, dans une multitude de lieux, avec tout un éventail de conditions, utilisant différentes technologies (Blumenthal, in Smith, 2001), sont dispersées dans les systèmes d'enseignement supérieur et de santé. L'enseignement prend place dans des lieux plus variés, par exemple. En outre, les hôpitaux ont affaire à une série plus large de facultés installées dans des universités différentes. Les centres spécialisés ne contiennent plus la gamme de partenariats requise. Le partenariat entre la santé et l'enseignement concerne davantage de partenaires et est devenu une relation plus complexe.

Étant donné l'évolution des circonstances, il est utile de se poser quelques questions fondamentales – les réponses à ces questions ayant pu changer au cours du temps. Quels sont les éléments nécessaires à un enseignement, des services et une recherche de classe internationale ? Où se trouvent-ils ? Quelles sont les relations nécessaires à leur bon fonctionnement ?

Les centres cliniques universitaires doivent redéfinir leurs relations afin de former des partenariats avec les établissements de soins primaires et les établissements d'enseignement supérieur non médicaux. Les partenariats réussis seront de plus en plus tributaires de solides relations en réseau.

Ceux qui gèrent au point de rencontre de la santé et de l'enseignement ont à cœur de trouver les moyens d'organiser la mission tripartite du XXI^e siècle et de tenter de la redynamiser. Les relations futures seront probablement plus stratégiques que dans le passé et fondées sur un engagement plus étroit. Dans l'environnement actuel, considéré comme plus incertain et turbulent qu'auparavant, l'organisation elle-même est devenue un facteur essentiel et un élément déterminant de la mission tripartite.

LA VOIE DE L'AVENIR ? PARTENARIATS UNIVERSITÉ-MILIEU CLINIQUE ET RÉSEAUX DE PARTENAIRES

Comme nous l'avons vu, le partenariat est un facteur décisif dans les relations entre l'université et le secteur de la santé. Il assure un cadre essentiel à l'éducation des futurs travailleurs de la santé, des scientifiques et des chercheurs, et permet de rehausser la qualité des soins cliniques et de convertir la recherche en améliorations pratiques. Ces aspects demeurent des priorités quel que soit le contexte géographique ou historique. En tant que tels, les partenariats université-milieu clinique sont des leviers de changement vitaux. Beaucoup de défis contemporains dans le domaine de la santé et de la médecine sont liés à la mission université-santé et offrent de belles occasions de partenariat. Mais il est à

craindre que les obstacles systémiques et politiques ne rendent ces occasions difficiles à saisir.

Les chefs de file des partenariats université-milieu clinique ont beaucoup d'idées sur les innovations et les stratégies organisationnelles, et sur les moyens de mieux cibler les activités des organisations, de faire progresser notre connaissance de la santé et de l'améliorer. Les approches varient selon les pays, certaines sont concluantes, d'autres le sont moins. Les possibilités d'apprendre sont nombreuses. Il serait bon pour les partenaires des différents pays qu'on trouve les moyens de partager les expériences au-delà des frontières nationales.

Comment peut-on gérer la recherche et l'enseignement conjointement avec les services de santé, comment créer une tension saine et dynamique entre eux ? Quelles sont les alternatives possibles ?

Expérimenter les modèles de partenariat

On peut penser qu'il existe une grande diversité selon les pays en matière de gestion et de possibilités de tirer des enseignements des expériences mutuelles.

Certains modèles de fonctionnement futur révèlent une stratégie d'intégration totale des objectifs de la santé, de la recherche et de l'enseignement. Ils rassemblent les partenaires en un modèle organisationnel unique.

Quel que soit le modèle organisationnel adopté, des mécanismes transparents sont nécessaires entre les organisations pour clarifier la relation et les résultats attendus. Il faut également définir clairement les responsabilités et les dispositifs communs qui permettent de s'en acquitter.

Au Royaume-Uni, le gouvernement a accepté les recommandations d'une étude (Follett, 2001) visant la prise de dispositions conjointes concernant la gestion des universitaires cliniciens – responsables devant les deux organisations. Les organisations de la santé et de l'enseignement, chargées de différents aspects du rôle universitaire clinique, devront élaborer de solides systèmes de nominations et d'évaluations conjointes.

Des structures et des procédures nouvelles sont nécessaires afin de faciliter le dialogue en matière de planification et de minimiser les possibilités de conflit au cas où le financement des activités universitaires et des activités de services provient de sources différentes et où les priorités des partenaires des universités et des services diffèrent. On peut citer comme initiatives : les commissions de cogestion (par opposition aux comités de liaison) chargées de mettre en œuvre la « réflexion concertée » et de favoriser la responsabilité commune ; la signature d'ententes décrivant des modalités de travail conjointes ; et la mise en place de groupes de travail ayant pour mission d'examiner, par exemple, l'utilisation de

l'espace, la collaboration en matière de recherche, les relations financières, et le perfectionnement et l'évaluation du personnel (Smith, 2001).

Établir une dynamique organisationnelle entre la recherche, les services et l'enseignement

Tous les centres cliniques universitaires doivent relever un défi primordial : établir une relation interactive et dynamique qui permet l'apprentissage au travers des frontières sectorielles et institutionnelles.

La manière dont les établissements accomplissent la tâche diffère. Certains ont établi des « centres de santé », des « centres universitaires », des « centres cliniques » afin de conduire des travaux de recherche scientifique fondamentale et clinique au côté d'unités cliniques. Les établissements se consacrent à la compréhension des mécanismes de la maladie, à leur étude et à leur traitement. Dans ces centres, les travaux de recherche des services de santé soutiennent cet effort en examinant comment les services devraient être assurés dans les hôpitaux, les installations de soins primaires et la collectivité. Axés sur une mission unique, ils visent la synergie des organisations. Grâce à l'interaction des missions, la synergie profite à la fois au secteur de la santé et à celui de l'université en produisant des avantages qu'aucun des établissements ne pourrait obtenir à lui seul.

D'un point de vue organisationnel, la synergie s'obtient en harmonisant les fonctions particulières de chaque organisation de façon qu'elles pointent dans la même direction. Cela peut se faire, par exemple, par l'entremise d'une commission de cogestion, composée de représentants des intérêts et des organisations universitaires et de services, par la mise en commun des fonctions et du personnel de gestion, et par l'harmonisation des départements universitaires afin d'optimiser la qualité et la masse critique.

Le Centre médical universitaire de l'Université d'Amsterdam s'efforce d'aller en ce sens à l'aide d'une structure de gestion matricielle qui intègre le personnel clinique et universitaire dans des spécialités cliniques s'occupant d'activités de services et d'enseignement communes.

Élaborer un réseau d'apprentissage pour les partenariats université-milieu clinique

Les personnes qui travaillent au point de rencontre de la santé et de l'université se sentent souvent écartées des préoccupations principales de la santé et de l'enseignement supérieur. Les universitaires cliniciens paraissent parfois éloignés de leurs collègues universitaires. Dans d'autres facultés, ils sont considérés comme plus proches du système de santé que de l'université. De même, les hôpitaux universitaires ont l'impression que les autres parties du système de santé ne reconnaissent pas leur mission spécifique. Ils sont perçus comme de très

grands hôpitaux dans lesquels exercent les universitaires et comme des trous noirs pour les ressources. Dans pratiquement tous les systèmes, les partenaires constatent qu'ils livrent bataille en solitaire pour faire admettre que leur interaction avec un secteur partenaire rend leur mission unique.

Pour les personnes qui gèrent au point de rencontre, les occasions de se rencontrer et de partager leurs expériences, de discuter des tendances et de réfléchir aux solutions sont rares.

L'étude de connexions et de parallèles fructueux devrait aider les dirigeants à élaborer des solutions appropriées. Il serait utile de déterminer les paramètres principaux du partenariat université-milieu clinique et d'en faire une analyse comparative dans les établissements. Comme la mission tripartite est un effort vital dans les divers pays, l'évaluation comparative pourrait être utile à l'échelle internationale. Qui plus est, les établissements font partie de la collectivité mondiale.

Les dirigeants ne souhaitent pas « réinventer la roue » lorsqu'ils réfléchissent aux problèmes. Il n'existe pas de solutions toutes faites parce que le contexte est déterminant. Mais les problèmes essentiels sont similaires, et les organisations pilotes qui travaillent à l'interface peuvent apprendre les unes des autres. Un réseau d'organisations internationales aiderait les partenaires à réfléchir latéralement.

Les établissements et les partenaires devraient étudier les moyens d'apprendre les uns des autres.

Moyens pratiques de développer l'apprentissage entre les centres internationaux

La constatation la plus importante qui se dégage du séminaire est la suivante : les éléments essentiels du partenariat université-milieu clinique sont les mêmes au travers des frontières. Les débats ont contribué à cristalliser les défis communs. La principale conclusion, c'est que la mission tripartite du XXI^e siècle exige de nouvelles formes d'engagement entre la santé et l'enseignement afin de cibler les stratégies organisationnelles sur la mission commune. Il serait intéressant d'étudier les moyens de partager les expériences et de procéder à des évaluations comparatives entre les centres internationaux. Des établissements comme *l'Imperial College*, *le Karolinska Institute* et *la Johns Hopkins University* se font concurrence en dehors de leurs frontières nationales.

Les universités et les hôpitaux partenaires doivent penser à l'échelle mondiale et agir au plan local. Le partenariat université-milieu clinique est une entreprise mondiale. Partout, les partenaires ont les mêmes buts et affrontent les mêmes tensions. Ils sont aussi soumis à des pressions similaires au cours de leur mission. Paradoxalement, malgré l'internationalisation de leur mission, ils sont aussi centrés sur une collectivité locale définie.

Du fait que les organisations sont largement responsables de l'accomplissement de la mission tripartite, la discussion de cette mission a porté davantage sur les organisations que sur la mission elle-même. Il importe d'insister sur la mission plus que sur les organisations, d'exposer les défis qu'affronte la mission aussi bien que les complexités auxquelles se heurtent les organisations pour l'exécuter. Il importe également de reconnaître que les centres s'occupent d'une population locale et de montrer les avantages qu'apporte le partenariat à cette population.

Les organisations de tous les pays réfléchissent aux moyens de structurer les relations. L'objectif est de gérer et de réaliser une synergie entre la recherche, les services et l'enseignement – de façon à aboutir à des améliorations tangibles pour les patients. Beaucoup de synergies qui conduisent à des améliorations concrètes s'accomplissent en dépit des relations organisationnelles plutôt que grâce à elles. A mesure que l'environnement devient plus incertain, les relations informelles perdent de leur efficacité. Les partenaires doivent collaborer étroitement afin de concevoir les moyens de créer une synergie et de rendre son impact plus transparent.

Les changements environnementaux ont mis la mission tripartite à l'épreuve, et les stratégies organisationnelles établies entre les partenaires ne s'harmonisent pas de manière uniforme avec elle. L'incertitude actuelle concernant les relations donne l'occasion de réfléchir, à partir des principes de base, à la façon dont est gérée la mission. Les modes de gestion actuels structurent-ils les relations de manière à permettre des interactions fructueuses ? Comment les deux côtés se partagent-ils les informations ? Comment la culture organisationnelle se différencie-t-elle selon les secteurs ?

Étant donné la nature des organisations qui travaillent à l'interface santé-université, elles ont peu de pairs et manquent de réseaux de soutien. Il serait bon d'étudier les moyens de mettre les organisations en réseau. Les organisations peuvent se comparer par rapport à plusieurs priorités communes.

Un réseau de partenaires permettrait aux établissements de réfléchir à un certain nombre de sujets de préoccupation communs, notamment :

- La manière de définir clairement la mission du partenariat université-milieu clinique.
- La gestion des centres spécialisés.
- Les moyens efficaces de gérer le partenariat entre les établissements et de travailler en partenariat dans l'ensemble du système, avec les soins primaires et secondaires.
- Les problèmes de mise en œuvre.

Notes

1. En août 2001, les responsables du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE ont organisé une conférence afin d'étudier l'expérience de la gestion au point de rencontre entre les universités et le système de santé. Les participants, qui représentaient les autorités de la santé, les hôpitaux universitaires, les facultés de médecine et les universités de quinze pays, se sont rencontrés au siège de l'OCDE à Paris. A notre connaissance, c'était la première fois qu'un nombre important de dirigeants des secteurs de la santé et de l'enseignement supérieur se réunissaient pour débattre des problèmes complexes que pose la conduite de leur mission interdépendante.

Références

- BARNET, R. (2000),
« Managing Universities in a Supercomplex Age », in *Chaos Theory and Higher Education*,
Marc Cutright.
- FOLLETT, B. (2001),
« A Review Of Appraisal, Disciplinary and Reporting Arrangements for Senior NHS and
University Staff With Academic and Clinical Duties », Department for Education and
Skills (www.dfes.gov.uk/follettreview).
- FEDERATION OF ROYAL COLLEGE OF PHYSICIANS IN THE UK (2001),
« Summary of Information about the Consultant Workforce in Medical Specialities in
the UK 2000 ».
- SMITH, T. (2001),
« University-Clinical Partnership: A New Framework For NHS/University Relations »,
Nuffield Trust for Research and Policy Studies in Health Services, The Stationary Office,
Londres.

Responsables universitaires ou chefs d'entreprise ? Doyens et directeurs dans le système d'enseignement supérieur australien entre 1977 et 1997

Grant Harman

University of New England, Australie

RÉSUMÉ

Cet article examine l'évolution du rôle et du profil des doyens de faculté et des directeurs de département universitaires dans les institutions australiennes d'enseignement supérieur sur une période de vingt années comprise entre 1977 et 1997. Alors que doyens et directeurs n'ont cessé d'être recrutés parmi les enseignants-chercheurs les mieux titrés et les plus prolifiques, l'écart en matière de publications entre les doyens et les directeurs d'une part et les autres universitaires d'autre part s'est réduit entre 1977 et 1997, tandis qu'il s'est creusé entre les premiers et les professeurs titulaires. En 1997, doyens et directeurs étaient proportionnellement moins nombreux qu'en 1977 à avoir été professeur titulaire ou professeur associé. L'organisation du travail des doyens, des directeurs, et des autres universitaires a remarquablement peu évolué entre 1977 et 1997, à ceci près que pour chacune de ces catégories, le nombre d'heures de travail hebdomadaire a augmenté. Toutefois, l'intérêt des doyens et des directeurs tout comme des autres universitaires pour les travaux administratifs et de commission a fortement décliné entre 1977 et 1997.

INTRODUCTION

Ces dernières années, les institutions australiennes d'enseignement supérieur se sont beaucoup éloignées du modèle de gestion collégial pour se rapprocher du modèle entrepreneurial. Cette tendance soulève d'importantes interrogations quant aux répercussions qu'elle a pu avoir sur la position des doyens de faculté et des directeurs de département universitaires. Ainsi : la fonc-

tion de doyen ou de directeur en a-t-elle été bouleversée ? L'origine sociale ou la formation de ceux qui occupent ces postes a-t-elle changé ? La nouvelle génération de doyens et de directeurs est-elle plus encline à une gestion de type entrepreneurial que ne l'étaient les dirigeants universitaires traditionnels, et ses représentants ont-ils plus d'affinités avec leur vice-chancelier qu'avec leurs collègues enseignants ? Les enseignants-chercheurs confirmés, ayant une longue bibliographie attachée à leur nom, continuent-ils d'être nommés à ces postes de doyen et de directeur, ou ces postes échoient-ils désormais à des savants de moindre envergure, mais dotés des capacités de gestion nécessaires ?

Cet article a pour ambition d'éclairer, en s'appuyant sur des données d'enquête nationales, certains aspects de ces questions en montrant comment le rôle et le profil des doyens et des directeurs d'une part et de leurs collègues enseignants-chercheurs d'autre part ont évolué entre 1977 et 1997. On prêter une attention particulière à l'extraction sociale, à la formation, aux qualifications, aux travaux de recherche, à la place occupée dans la hiérarchie universitaire, à l'organisation du travail, aux intérêts professionnels, à la satisfaction professionnelle, à l'intérêt pour d'autres postes, aux attitudes et aux valeurs qui les caractérisent. Malheureusement, de par la nature même des données utilisées, originellement collectées à d'autres fins, seuls certains aspects de l'évolution des rôles et des personnalités ont pu être abordés.

Traditionnellement, les universités australiennes se conformaient largement au modèle de gestion et d'administration britannique. Les professeurs titulaires, généralement nommés après publication du poste, étaient placés à la tête d'un département, tandis que la direction des facultés, dont le rôle principal consistait plutôt à approuver les nouvelles orientations en matière d'études et les résultats des examens, était généralement confiée à des enseignants-chercheurs confirmés élus pour des mandats de deux ou trois ans (Moses et Roe, 1990). Dans les années 60 et 70, avec l'afflux massif d'étudiants et l'adoption de modes de gestion plus démocratiques, le « dieu professeur » a cédé la place, d'abord dans les départements, à des systèmes de rotation de la direction du département entre les professeurs, puis d'élection ou de nomination du directeur parmi les membres de l'équipe pédagogique du département les plus hauts placés dans la hiérarchie et, dans certains cas, parmi tous les membres de l'équipe ayant le grade d'assistant ou supérieur.

D'autres bouleversements ont suivi dans les années 80 et au début des années 90 à mesure que les universités s'éloignaient de plus en plus d'un style de gestion collégial pour se rapprocher du style entrepreneurial (Meek et Wood, 1997, pp. 24-26 ; voir aussi *Higher Education Management Review*, 1995). D'abord, dans bon nombre d'universités, les facultés non seulement sont devenues des établissements autonomes sur le plan administratif, mais elles sont également devenues d'importants centres de frais auxquels ont été déléguées des responsabilités

considérables en matière de gestion administrative et financière. Ensuite, les doyens de faculté ont été de plus en plus souvent nommés plutôt qu'élus (Sarrós *et al.*, 1998), leur vice-chancelier les considérant de ce fait plus comme des membres de leur équipe dirigeante que comme des porte-parole de la faculté. Enfin, les facultés devenant des centres de frais, les départements universitaires ont vu leurs responsabilités financières et en matière de ressources s'alourdir, et nombre d'universités sont revenues, du moins partiellement, à un système de nomination plutôt que d'élection de leur directeur (Sarrós *et al.*, 1997). Tous ces changements se sont traduits pour les doyens et les directeurs par une augmentation de leurs activités et de leurs responsabilités dans le domaine de la gestion des finances et du personnel, en plus de leur charge traditionnelle de travail en tant que responsables des enseignements et de la recherche. D'autre part, depuis la fin des années 80, dans la plupart des universités, le traitement des directeurs de département a connu une augmentation importante, tandis que les doyens étaient généralement nommés avec des salaires de professeur titulaire, assorti de l'usage d'un véhicule de fonction et, parfois, d'allocations complémentaires.

Entre-temps, vers la fin des années 60 et au début des années 70, les collèges d'études avancées (*College of Advanced Education* – CAE) avaient développé un système de gestion et d'administration universitaire assez différent. La plupart des CAE ont choisi d'organiser leurs établissements en écoles plutôt qu'en départements, avec, à leur tête un directeur nommé, doté d'un salaire de professeur d'université, et chargé d'importantes responsabilités en matière de gestion financière. Au niveau des écoles mêmes, les accords variaient d'une institution à l'autre, mais dans les écoles les plus importantes la direction des sections était fréquemment confiée à des enseignants-chercheurs confirmés élus ou nommés par le directeur de l'école. Avec la disparition du double système à la fin des années 80, les CAE qui sont devenus des universités ont eu tendance à conserver, dans ses grandes lignes, le même schéma de gestion et d'administration.

Les bouleversements récents en matière de gestion et d'administration et l'évolution possible du rôle et du mode de nomination des doyens et des directeurs soulève d'importantes questions en ce qui concerne l'exploitation des institutions d'enseignement supérieur et la profession d'enseignant-chercheur. Quel profil présentent aujourd'hui, par rapport à leurs collègues d'il y a vingt ans, les universitaires qui briguent les postes de doyen ou de directeur ou qui y sont nommés ? Il est clair que les directeurs d'enseignement dans les universités ont toujours été d'éminents savants, généralement avec un solide passé de chercheurs, et que souvent des professeurs et d'autres enseignants-chercheurs confirmés ont accepté à leur tour d'être élus au poste de doyen. Mais les doyens et les directeurs d'aujourd'hui sont-ils plus des gestionnaires que des savants ? Ce genre d'interrogation a des implications importantes pour l'avenir de la recherche universitaire et de l'enseignement supérieur. Certains vice-chanceliers d'univer-

sité affirment qu'il n'est pas essentiel qu'un doyen ou un directeur soit également un chercheur hors pair, et qu'il est plus important qu'il dispose de bonnes compétences en matière de finances et de gestion. Mais là où les difficultés commencent, c'est quand des doyens et des directeurs choisis avant tout pour leurs qualités de gestionnaires sont appelés à émettre des jugements en matière d'orientation et de priorités dans le domaine des enseignements et de la recherche universitaires.

D'autres questions importantes portent sur les proportions dans lesquelles des universitaires de sexe féminin ont pu accéder aux positions de doyen ou de directeur, ou dans lesquelles des étrangers plutôt que des natifs occupent des positions clés, ou sur l'organisation du travail des doyens et des directeurs et la satisfaction qu'ils retirent de leur position respective. On peut, en outre, s'interroger sur leurs valeurs et leurs attitudes, notamment dans quelle mesure les doyens et les directeurs d'aujourd'hui s'identifient plus avec des hauts dirigeants d'entreprise qu'avec des représentants des professions universitaires. Des études antérieures ont mis en évidence le dilemme que connaissent doyens et directeur sur ce plan-là (Moses et Roe, 1990 ; Tucker, 1992 ; Sarros *et al.*, 1998 ; Wolverton *et al.*, 1999b).

Par souci de commodité, seuls les termes de doyen de faculté et de directeur de département seront utilisés dans cet article, bien que les titres donnés aux établissements et à leur directeur varient considérablement d'une institution à l'autre, et ce depuis une vingtaine d'années. Les grands centres de frais universitaires sont aujourd'hui connus non seulement sous le nom de facultés, mais aussi de collèges, d'instituts, d'écoles, de divisions comptables ou de centres de coûts, tandis que leurs directeurs sont appelés doyens, directeurs ou encore *pro vice-chancelier*. De la même manière, dans les systèmes d'organisation universitaire à deux niveaux, les éléments de base du système sont connus diversement sous le nom d'écoles, de centres, de divisions et de sections, tandis que leurs responsables reçoivent le titre de directeur ou de président.

SOURCES DES DONNÉES ET CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES

Les données exploitées dans cet article proviennent principalement de deux enquêtes nationales. La première est une enquête sur les enseignants-chercheurs dans les universités et les CAE réalisée en 1977 par le Centre d'enquête et de recherche (*Survey Research Centre*) de l'Université de Sydney pour le compte de la Commission Williams (Commission d'enquête, 1979), et la seconde est une enquête sur les enseignants-chercheurs des universités publiques australiennes réalisée en 1997 dans le cadre d'une étude portant sur le travail et les valeurs universitaires financée par le Conseil australien de la recherche (*Australian Research Council*).

Pour les besoins de l'enquête de 1977, les universités et les CAE ont été regroupés en fonction de leurs points communs ; huit universités et onze CAE ont ainsi été retenus (Beed *et al.*, 1977, 2.1 ; Sowerbutts, 1978). Sur cette base, un échantillonnage représentant 20 % de la population d'enseignants-chercheurs des universités et 24 % de celle des CAE a été sélectionné pour répondre à des questionnaires envoyés par la poste. Le taux de réponse des personnels des universités était de 66.3 % ; celui des personnels des CAE de 59.0 %.

Pour les besoins de l'enquête de 1997, un échantillonnage national a été déterminé de la même manière de façon à permettre des comparaisons avec les données de 1977. Les 36 universités ont été réparties sur quatre groupes : le « Groupe des huit » (Gd8), composé des grandes universités établies depuis longtemps dans les capitales des États du pays ; les autres universités fondées avant 1987 ; les universités de technologie issues des instituts de technologie du secteur de l'enseignement avancé ; et les universités nouvelles, issues des CAE. Douze universités ont été sélectionnées, soit trois par groupe. Un échantillonnage a été sélectionné et les questionnaires ont été, cette fois encore, envoyés par la poste. Le taux de réponse global a été de 39 %.

Dans les analyses qui vont suivre, les données de 1977 relatives aux universités et aux CAE seront fréquemment examinées séparément, tout comme le seront les données de 1997 relatives aux quatre groupes constitués. Les données de 1977 et de 1997 permettent de déterminer quelles personnes ayant répondu aux questionnaires occupaient au moment de l'enquête un poste de doyen ou de directeur, et quelles personnes avaient occupé un ou plusieurs de ces postes au cours des cinq années précédentes. Toutefois, alors que les données de 1977 permettent de distinguer les doyens des directeurs, le questionnaire de 1997 demandait simplement à la personne interrogée si elle était actuellement, ou avait été, doyen ou directeur. De ces différences résultent quelques difficultés d'analyse.

Dans l'enquête de 1977, 4.0 % des personnels universitaires ayant répondu déclaraient occuper actuellement un poste de doyen de faculté et 6.6 % en avoir occupé un au cours des cinq années précédentes, tandis que 16.5 % déclaraient occuper une position de directeur ou de président de leur département et 9.9 % avoir occupé cette position au cours des cinq années précédentes. En ce qui concerne les CAE, 4.4 % des personnes ayant répondu déclaraient occuper actuellement le poste de doyen ou de directeur d'école, tandis que 18.0 % déclaraient être actuellement directeur ou président d'un département ou d'une section. Dans l'enquête de 1997, 15.4 % des personnes ayant répondu ont déclaré occuper un poste de doyen ou de directeur, tandis que 28.6 % ont déclaré avoir occupé une telle position au cours des cinq années écoulées.

ÉDUCATION ET ORIGINES SOCIALES

Sur le plan de la formation et de l'extraction sociale, les doyens et les directeurs de 1997 ne se distinguent guère de leurs collègues enseignants-chercheurs, et aucun changement profond n'est apparu depuis les années 70, sinon un net vieillissement de la profession d'enseignant-chercheur et un net accroissement de la représentation des femmes.

Doyens et directeurs étaient traditionnellement recrutés presque exclusivement parmi les enseignants-chercheurs ayant une longue expérience de l'enseignement supérieur, bien souvent au sein de leur propre institution. Ce schéma prévaut encore largement aujourd'hui, à ceci près que l'on a pu voir émerger une tendance croissante à publiciser les postes de doyen à l'extérieur. En 1997 comme en 1977, doyens et directeurs avaient en moyenne exercé la profession d'enseignant-chercheur pendant un plus grand nombre d'années que leurs collègues et ce au sein de leur propre institution. En 1977, par exemple, les doyens d'université avaient en moyenne 18.3 ans d'expérience en tant qu'enseignant-chercheur, dont 9.5 dans leur propre institution, tandis que les directeurs de départements en avaient 15.7 ans, dont 10.3 dans leur propre institution. Par comparaison, leurs collègues enseignants-chercheurs n'avaient qu'entre la moitié et les deux tiers de leur ancienneté dans la profession. En 1997, le schéma était très similaire, doyens et directeur ayant en moyenne 17.1 ans de service derrière eux en tant qu'enseignants-chercheurs (comparés à 12.9 ans pour leurs collègues enseignants-chercheurs) et 12.6 ans de service dans leur propre institution (comparés à 9.6 ans pour leurs collègues). Ce schéma d'ensemble de longévité dans la profession d'enseignant-chercheur et au sein de leur propre institution aide à mieux comprendre le caractère conservateur de la charge de responsable des enseignements et de la recherche et éclaire les rapports sociaux au sein des départements et des facultés. Cela n'est pas non plus sans rapport avec un vieillissement certain de la profession. Tandis qu'en 1977 quelque 33 % des doyens et quelque 44 % des directeurs dans les universités avaient moins de 45 ans, ils n'étaient plus que 20 % en 1997. Une enquête sur les directeurs de département dans les universités australiennes et américaines réalisée en 1995 a montré que l'âge moyen des directeurs de département était de 50.8 ans en Australie et de 50.5 ans aux États-Unis (Wolverton *et al.*, 1999a, p. 337).

Alors que la profession d'enseignant-chercheur avait toujours été largement dominée par les hommes en Australie, on a commencé d'enregistrer à partir des années 70 une nette progression du nombre de femmes et, plus récemment, l'arrivée de ces femmes aux postes de doyen et de directeur. La proportion d'éléments féminins parmi les personnes ayant répondu au questionnaire de 1977 était de 14 % dans les universités et de 16 % dans les CAE ; cette proportion était de 32 % en 1997. En 1977, tous les doyens et 95 % des directeurs des universités

échantillonnés étaient des hommes, ainsi que tous les doyens et 88 % des directeurs des CAE échantillonnés. Par contraste, en 1997, 19 % des doyens et des directeurs de notre échantillon étaient des femmes, bien que ce chiffre soit inférieur à la proportion d'ensemble des femmes parmi les enseignants-chercheurs (33 %).

Si, au départ, les enseignants-chercheurs australiens étaient en grande partie recrutés à l'étranger, ces dernières années quelque 60 % d'entre eux étaient nés en Australie, tandis que d'autres étaient recrutés parmi les communautés locales de migrants. Même dans ces conditions, une forte tendance à recruter un grand nombre de professeurs titulaires et autres responsables d'enseignement à l'étranger continue de se manifester, tendance qui peut traduire un souci de maintenir un certain niveau d'enseignement et de recherche en même temps qu'une certaine déférence envers les grands centres d'érudition internationaux. En 1977, dans les CAE comme dans les universités, les Australiens de naissance étaient sérieusement sous-représentés au sein de la communauté des doyens et des directeurs, tandis que les universitaires britanniques s'y trouvaient sur-représentés. Vingt ans plus tard, toutefois, la proportion de doyens et de directeurs d'origine australienne était presque la même que dans l'ensemble des universitaires ayant répondu, quoique les britanniques de souche fussent encore légèrement sur-représentés au sein des doyens et des directeurs d'origine étrangère.

Alors que les enseignants du supérieur en Australie étaient au départ issus en grande partie des classes de revenu moyen et élevé, une forte tradition d'ascension sociale par l'éducation avait fini par s'ancrer solidement dès la fin du siècle dernier et nombre d'universitaires éminents étaient issus de milieux non privilégiés. Nos données montrent que si, depuis 1977, presque la moitié des universitaires recrutés étaient nés dans des foyers dont le père exerçait une profession de cadre ou assimilée, une importante proportion d'entre eux étaient nés dans des foyers de faible statut social et niveau d'éducation. Sur ce plan, il existe peu de différences notables entre la communauté des doyens et des directeurs d'une part et leurs collègues enseignants-chercheurs d'autre part, à ceci près que l'on retrouve un peu plus de pères ayant exercé une profession de cadre ou assimilée parmi les doyens et les directeurs que parmi leurs collègues. Doyens et directeurs sont également plus nombreux que leurs collègues à avoir fréquenté les écoles privées, bien que la grande majorité des doyens, des directeurs et des enseignants-chercheurs aient effectué leur scolarité dans les écoles publiques.

QUALIFICATIONS ET TRAVAUX DE RECHERCHE

La tendance récente à substituer des gestionnaires officiellement nommés à des doyens de faculté et des directeurs de département élus signifie-t-elle que les nouveaux doyens et directeurs n'ont pas sur le plan universitaire la même envergure que leurs collègues enseignants-chercheurs ? Les données analysées

montrent que tel n'est pas le cas. Dans l'ensemble, doyens et directeurs contiennent d'être recrutés parmi les enseignants-chercheurs les plus qualifiés et les plus prolifiques, bien que sur ce second point l'écart se soit réduit entre les doyens et les directeurs d'un côté et les autres enseignants de l'autre.

En 1977, environ 65 % des doyens et des directeurs en poste dans les universités étaient titulaires d'un doctorat, une proportion qui ne différait guère de celle que l'on trouvait dans la communauté des enseignants-chercheurs en université en général, tandis que dans les CAE, le nombre relativement restreint de doyens nommés étaient largement plus qualifiés que leurs collègues dont environ 20 % seulement étaient titulaires d'un doctorat. En 1997, presque 75 % des doyens et des directeurs, comparés à 58 % de leurs collègues enseignants-chercheurs, étaient titulaire d'un doctorat. Beaucoup plus parlantes sont les données relatives à la production de publications scientifiques ou savantes. Le tableau 1 ci-dessous compare la productivité des doyens/directeurs et autres enseignants en 1977 et en 1997. A ces deux dates, doyens et directeurs annonçaient un nombre de publications supérieur à celui des autres enseignants-chercheurs. Mais alors qu'en 1977 doyens et directeurs annonçaient cinq fois plus de publications que leurs collègues, ils n'en annonçaient plus que deux fois plus en 1997. La réduction de cet écart pourrait être le produit d'une augmentation globale de la productivité des enseignants-chercheurs en général, mais elle pourrait aussi être un effet du changement survenu dans les pratiques de sélection des doyens et des directeurs, dans lesquelles l'expérience et les succès en matière de gestion ont gagné en importance au détriment, peut-être, des résultats en matière d'enseignement et de recherche.

Tableau 1. **Publications des doyens/directeurs et des autres universitaires**

	1977		1997	
	Doyens/directeurs	Autres universitaires	Doyens/directeurs	Autres universitaires
	N = 153	N = 1 731	N = 106	N = 583
Articles savants	26.4	5.9	49.1	25.02
Livres	0.8	0.3	2.7	1.1

Source : Auteur.

L'analyse des écarts, dans les données de 1997, entre les universités d'avant et d'après 1987 apporte d'importantes nuances au tableau. Dans les universités d'avant 1987, le nombre moyen d'articles par doyen et par directeur était de 59.6, contre 30.6 pour les autres universitaires, tandis que cet écart était nettement moindre dans les universités d'après 1987 : 20.1 articles par doyen/directeur contre

13.5 pour les autres universitaires. On peut de ce fait supposer que, jusqu'en 1987, les universités ont continué d'accorder plus d'importance aux résultats en matière de recherche dans le choix de leurs doyens et de leurs directeurs.

En outre, dans les universités, les résultats des doyens et des directeurs en matière de recherche sont, en 1977 et en 1997, nettement inférieurs à ceux des professeurs titulaires. Parmi les universitaires ayant répondu en 1977, les professeurs avaient publié en moyenne 43.9 articles et 1.7 livre, les doyens et les directeurs, 34.4 articles et 1.4 livre, et les autres enseignants 16.1 articles et 0.6 livre, alors qu'en 1997, les professeurs avaient publié 79.4 articles et 4.1 livres, les doyens et les directeurs, 49.1 articles et 2.7 livres, et les autres universitaires, 23.5 articles et 1.1 livre. Ce qu'il importe de remarquer ici, c'est que l'écart entre les professeurs d'une part et les doyens et les directeurs d'autre part s'est creusé considérablement entre 1977 et 1997. En ce qui concerne les articles, les doyens et les directeurs avaient publié, en 1977, 78 % du nombre moyen d'article publiés par les professeurs, alors qu'ils n'en avaient plus publié que 62 % en 1997 ; de même, en ce qui concerne les livres, les doyens et les directeurs avaient publié, en 1977, 87 % du nombre de livres publiés par les professeurs, et n'en avaient plus publié que 66 % en 1997.

Divers facteurs peuvent être envisagés pour expliquer cette tendance. D'abord, elle peut être la conséquence d'un recul des résultats en matière de recherche par rapport à d'autres critères dans la détermination du choix des doyens et des directeurs. Deuxièmement, il est possible qu'en 1997 les professeurs titulaires ayant fait une carrière remarquable en tant que chercheurs aient été moins attirés par les postes de doyen ou de directeur. Une troisième explication possible à la réduction de l'écart entre doyens et directeurs d'une part et des enseignants-chercheurs d'autre part sur notre période de vingt ans et au creusement de cet écart avec les professeurs peut être que l'augmentation de la charge de travail pesant sur les doyens et les directeurs les force à publier moins durant l'exercice de leur mandat. Bien que nous ne disposions d'aucune information sur ce point précis, Wolverton *et al.* (1999a et 1999b) ont montré que les directeurs de département des universités australiennes étaient plus prolifiques durant leur mandat que leurs homologues américains, les premiers publiant 11.6 articles savants et 0.9 livre durant leur période d'exercice contre 5.9 articles et 0.6 livre pour leurs collègues américains.

PLACE DANS LA HIÉRARCHIE UNIVERSITAIRE

La place occupée dans la hiérarchie universitaire est difficilement séparable des qualifications et des travaux de recherche. En 1977, comme le montre le tableau 2 ci-après, quelque 95 % des doyens et 71 % des directeurs de département dans les universités étaient professeur titulaire ou associé. Parallèlement,

Tableau 2. Doyens de faculté et directeurs de département selon leur rang (%)

	Professeur titulaire	Professeur associé	Maître assistant	Assistant	Chargé de cours	
1977						
Université						
Doyens	75.0	18.2	4.5	Néant	Néant	N = 44
Directeurs	50.3	20.8	23.4	5.1	0.5	N = 197
CAE						
Doyens	81.1	8.1	5.4	5.4	Néant	N = 37
directeurs	6.7	30.4	37.1	22.3	Néant	N = 224
1997						
Gd8 universités	61.1	27.8	8.3	2.8	Néant	N = 227
Autres universités d'avant 1987	35.0	27.5	25.0	10.0	2.5	N = 200
Universités de technologie	26.7	46.7	26.7	Néant	Néant	N = 117
Universités nouvelles	26.7	20.0	40.0	13.3	Néant	N = 145
Total	41.5	29.2	21.7	6.6	0.9	N = 689

Note : Dans l'enquête de 1977 sur les enseignants-chercheurs des CAE, le terme directeur d'école était employé pour professeur titulaire et le terme premier maître assistant pour professeur associé.

Source : Auteur.

tandis que près de 90 % des directeurs d'école au sein des CAE occupaient une position équivalente à celle de professeur titulaire ou de professeur associé, la position nettement moins importante de directeur ou de président de département était dans environ 60 % des cas occupée par un maître assistant ou un assistant. En 1997, environ 70 % des doyens et des directeurs étaient professeur titulaire ou professeur associé tandis que 22 % étaient maître assistant. Il existait toutefois des différences marquées entre les quatre types d'université. Le Gd8 et les autres universités d'avant 1987, en particulier, étaient plus enclines que les universités de technologie et les universités nouvelles à confier la direction de leurs facultés et départements à des professeurs titulaires ou associés. Tandis que dans le Gd8 près de 90 % des doyens étaient professeur titulaire ou associé, dans les universités nouvelles, 53 % des doyens et des directeurs étaient maître assistant ou assistant. Ce dernier chiffre soulève d'importantes interrogations quant à la qualité et à l'expérience des responsables de l'enseignement et de la recherche dans les universités nouvelles.

ORGANISATION DU TRAVAIL ET INTÉRÊTS PROFESSIONNELS

Malgré un net élargissement et alourdissement des tâches de gestion proprement dite, l'organisation hebdomadaire du travail des doyens et des directeurs est demeurée remarquablement stable depuis les années 70, à ceci près que

doyens et directeurs, tout comme leurs collègues enseignants-chercheurs, ont vu leur temps de travail hebdomadaire augmenter. Comme le montre le tableau 3 ci-après, la répartition du temps de travail entre les différentes activités différait nettement en 1977 et en 1997 entre les doyens et les directeurs d'une part et leurs collègues enseignants-chercheurs d'autre part. En 1997 comme en 1977, doyens et directeurs consacraient entre 23 et 27 heures par semaine à des tâches administratives et des travaux de commission, et proportionnellement beaucoup moins de temps à enseigner, corriger de copies, préparer des cours, travailler en laboratoire ou faire de la recherche. En 1977 et en 1997, doyens et directeurs travaillaient aussi entre quatre et cinq heures de plus par semaine que les autres universitaires. Toutefois, curieusement, le temps consacré par les doyens et les directeurs à leurs tâches administratives et travaux de commission a légèrement diminué entre 1977 et 1997.

Bien qu'en 1977 et en 1997 doyens et directeurs dussent consacrer près de la moitié de leur temps de travail hebdomadaire aux travaux administratifs et de commission, ils sont restés encore raisonnablement impliqués dans ceux d'enseignement et de recherche. En 1977, doyens et directeurs consacraient plus de

Tableau 3. Temps consacré aux différentes activités professionnelles par semestre (estimations en pourcentages)

	1977		1997	
	Directeurs/ Doyens N = 154	Autres enseignants N = 1 730	Directeurs/ Doyens N = 106	Autres enseignants N = 584
Leçons et travaux dirigés	4.78	9.01	5.30	7.92
Correction des travaux d'étudiants (y compris les examens)	1.70	4.79	2.74	4.75
Préparation de nouveaux cours, leçons, travaux dirigés	3.72	7.75	3.30	7.12
Cours en laboratoire	0.97	3.52	0.77	1.50
Rendez-vous avec les étudiants	2.64	3.79	3.31	3.90
Administration	18.66	3.91	17.32	6.19
Travaux de commission	8.19	2.04	5.73	2.47
Recherche, rédaction d'articles, de livres, etc.	3.33	6.03	8.62	11.02
Autres activités professionnelles ressortissant à la sphère communautaire	5.02	3.15	5.77	3.80
Total	49.51	43.99	52.87	48.68

Note : Les totaux indiqués ci-dessus sont inférieurs à la somme des colonnes. Cela est dû au fait que les personnes ayant répondu ont indiqué le nombre d'heures consacrées aux différentes activités ainsi qu'un nombre total d'heures de travail.

Source : Auteur.

11 heures hebdomadaires à l'enseignement et à des activités associées, 2.6 heures aux entretiens individuels avec leurs étudiants, et 3.3 heures à la recherche et à l'écriture. En 1997, ils consacraient 12 heures aux activités d'enseignement, 3.3 heures à leurs étudiants individuels, et 8.6 heures à la recherche et à l'écriture. Toutefois, la part de l'enseignement dispensée par les doyens et les directeurs au niveau du troisième cycle est supérieure à celle des autres enseignants-chercheurs. En 1997, doyens et les directeurs supervisaient en moyenne cinq étudiants-chercheurs, contre trois pour les autres enseignants-chercheurs.

Bizarrement, 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 leur intérêt pour ces activités a diminué dans des proportions non négligeables entre 1977 et 1997, plutôt que d'augmenter comme on eût été en droit de le penser au regard des responsabilités accrues qui accompagnent ces fonctions. Par exemple, en 1977, comme le montre le tableau 4 ci-après, quelque 23 % des doyens et directeurs des universités et quelque 31 % des directeurs et doyens des CAE trouvaient le travail administratif intéressant ou très intéressant, tandis qu'en 1997, seuls 14 % d'entre eux qualifiaient le travail administratif d'intéressant ou de très intéressant. Il faut tout de même reconnaître qu'en 1997 comme en 1977, doyens et directeurs non seulement témoignaient de plus d'intérêt pour les travaux administratifs et

**Tableau 4. Quel intérêt portez-vous à chacune des activités suivantes ?
Pourcentage de réponses témoignant en 1997 d'un intérêt « vif » ou « profond »
pour les activités en question**

	Université		CAE	
	Doyens/ directeurs	Autres Enseignants	Doyens/ directeurs	Autres enseignants
1977	N = 215	N = 944	N = 256	N = 552
Administration	22.8	8.0	30.5	12.0
Travaux de commission	9.1	7.2	21.0	13.5
Enseignement	88.4	83.5	91.4	90.1
Entretiens individuels avec leurs étudiants	83.7	77.3	81.9	81.3
Recherche et écriture	90.7	89.4	70.1	66.7
1997	N = 104	N = 578		
Administration	13.5	7.5		
Travaux de commission	11.6	8.8		
Enseignement	85.7	82.4		
Entretiens individuels avec leurs étudiants	79.1	74.3		
Recherche et écriture	90.4	84.9		

Source : Auteur.

de commission que leurs collègues enseignants-chercheurs, mais témoignaient d'un plus grand intérêt encore pour les activités fondamentales que sont l'enseignement, les entretiens individuels avec leurs étudiants, la recherche et l'écriture.

Plus surprenant encore est le fait qu'en 1997, 50 % des doyens et des 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 s'exprimant à travers cette aversion pour le travail de gestion. Une autre explication possible est que pour de nombreux universitaires de haut niveau, les travaux administratifs et de commission ne sont pas intrinsèquement aussi intéressants que leurs activités universitaires, particulièrement la recherche et l'écriture.

Un autre aspect intéressant de cette tendance au déclin sur vingt ans de l'intérêt des doyens et des directeurs pour les travaux administratifs et de commission est qu'on la retrouve chez leurs collègues enseignants-chercheurs. Deux explications possibles se présentent à l'esprit. La première est que les tâches administratives et les travaux de commission demandaient beaucoup plus d'efforts et de temps pour être menés à bien à la fin de notre période de référence qu'à son début, avec un net alourdissement des contraintes en matière de responsabilité et de contrôle, et une extension des tâches des doyens et des directeurs dans le domaine de la gestion financière. La seconde est que, depuis les années 1970, les tâches administratives et les travaux de commission sont plus largement partagés entre tous les universitaires, ce qui fait que des tâches qui étaient naguère du ressort exclusif d'universitaires arrivés en haut de la hiérarchie ont perdu de leur attrait pour les anciens et pour les jeunes.

SATISFACTION, MOBILITÉ ET INTÉRÊT POUR D'AUTRES POSTES

Sur la période de 20 ans couverte par cette étude, les enseignants-chercheurs semblent avoir été très satisfaits des composantes proprement universitaires de leur métier, tout en critiquant souvent en même temps divers aspects du milieu et des conditions dans lesquels ils l'exerçaient. Les critiques visant la politique gouvernementale et les conditions de travail étaient beaucoup plus virulentes en 1997 qu'en 1977, ce qui n'est guère surprenant, mais, par contraste avec les autres universitaires, doyens et directeurs se déclaraient plus satisfaits et moins intéressés par un autre poste.

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 ». Dans l'ensemble, doyens et directeurs témoignaient d'un degré de satisfaction encore supérieur à celui de leurs collègues enseignants-chercheurs. En fait, en 1977, tous les doyens en poste et 94 % des directeurs en poste dans les universités se déclaraient satisfaits ou très satisfaits de leur travail.

Le même point n'a pas été soulevé en 1997, mais trois sur quatre des personnes approchées en 1997 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. En ce qui concerne les doyens et les directeurs, les pourcentages étaient presque identiques au regard du premier point, mais supérieurs au regard du second. L'enquête *Carnegie*, conduite au début des années 90, a donné des résultats similaires pour l'ensemble de la profession universitaire, 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).

Les données sur la mobilité et l'intérêt pour d'autres postes permettent d'approfondir la notion de satisfaction. Les deux enquêtes demandaient aux personnes interrogées si elles envisageaient de postuler pour un autre poste en dehors de leur institution dans les trois années à venir. Il est remarquable qu'en 1997 comme en 1977 moins de 20 % des doyens et des directeurs aient répondu par l'affirmative, quand environ un tiers des personnes ayant répondu ont répondu oui. On peut en déduire que doyens et directeurs se sentaient plus profondément engagés vis-à-vis de leur institution, mais cela peut aussi être dû au fait que nombre de doyens et de directeurs étaient plus proches de l'âge de la retraite que la plupart des autres universitaires.

Les deux enquêtes cherchaient également à déterminer le degré d'attractivité d'autres positions. Dans l'ensemble, les réponses témoignaient d'une remarquable cohérence parmi les doyens et les directeurs d'un côté et leurs collègues universitaires de l'autre. Alors que la position présentant le plus fort degré d'attractivité pour l'ensemble des universitaires était un autre poste d'enseignant-chercheur assorti d'un salaire élevé, ce qui témoigne d'un fort degré de satisfaction au regard de ce type d'emploi, en 1977 et en 1997 doyens et directeurs manifestaient moins d'intérêt pour d'autres postes, même avec un salaire élevé à la clef.

ATTITUDES ET VALEURS

L'analyse des attitudes et des croyances et de leur évolution au cours de la période considérée est limitée par la nature des questions posées dans les deux enquêtes nationales. Les questions portant sur l'attitude dans les questionnaires

de 1977 visaient principalement à réunir des informations pouvant présenter un intérêt pour la Commission Williams, tandis que le questionnaire de 1997 était axé principalement sur la façon dont l'environnement propre au travail universitaire avait évolué, notamment sous l'effet des nouvelles approches de gestion et de financement des institutions, de l'introduction des cours non subventionnés (*full-fee courses*), et d'un changement d'orientation plaçant l'accent sur les activités à caractère commercial et l'entrepreneuriat. De par la nature même de ces restrictions, cette partie de notre étude ne prendra en compte que les données de 1997.

Deux questions clés doivent être posées au sujet des attitudes et des valeurs des doyens et des directeurs aujourd'hui. La première est : les doyens et les directeurs ont-ils développé, sous l'influence de leur rôle de dirigeant et du travail de gestion qu'ils sont amenés à effectuer, des attitudes et des valeurs distinctes de celles de leurs collègues enseignants-chercheurs ? Des éléments de preuves indirects laissent supposer que de nombreux doyens et directeurs développent des attitudes plus caractéristiques du gestionnaire que de l'enseignant, notamment en ce qui concerne les questions d'administration de l'institution et de politique d'éducation. La seconde est : les universitaires qui ont occupé une position de doyen ou de directeur conservent-ils une tournure d'esprit plus caractéristique du gestionnaire que de l'enseignant après être revenus à l'enseignement et à la recherche ?

Les données dont nous disposons montrent tout d'abord que les doyens et les directeurs ne posent pas le même regard que leurs collègues enseignants sur leur propre institution et ses départements. Il y a certainement là une conséquence de l'accès plus direct à l'information et du point de vue d'ensemble sur la faculté et l'institution que leur confère la position qu'ils y occupent. En 1997, les personnes interrogées devaient évaluer un certain nombre de points en rapport avec leur département. Comme le montre le tableau 5 ci-après, doyens et directeurs évaluaient de manière plus positive que leurs collègues tous les points abordés, l'écart étant le plus marqué au regard du niveau des étudiants, de la collégialité, et des normes d'enseignement universitaire. Doyens et directeurs étaient plus positifs que leurs collègues sur tous les points abordés.

Les doyens n'ont pas non plus la même perception de la façon dont divers facteurs influent sur l'enseignement et la recherche. Les personnes interrogées devaient évaluer les effets préjudiciables de certains facteurs sur leur travail au cours des cinq années précédentes. Les doyens et les directeurs en exercice accordaient plus de poids que les autres enseignants aux coupes budgétaires, à l'inflation des écritures administratives, à la réduction des effectifs, aux activités à but lucratif et à la réorganisation, et les anciens doyens et directeurs étaient globalement du même avis, bien que le temps se soit chargé de modérer leur point de vue de gestionnaires.

Tableau 5. Comment évaluez-vous les points suivants au sein de votre propre département ? Pourcentage des réponses positives et très positives

	Doyens/directeurs	Autres universitaires
	N = 105	N = 578
Moral du personnel	26.9	20.9
Qualité de l'enseignement	68.1	62.7
Loyauté du personnel de l'université	28.9	27.6
Résultats du personnel en matière de recherche	40.1	39.3
Niveau de l'enseignement au regard des normes universitaires	68.5	61.5
Collégialité	45.7	38.2
Niveau des étudiants	41.1	32.6

Source : Auteur.

En ce qui concerne l'administration et la gestion institutionnelles, le point de vue des doyens et des directeurs en exercice divergeait sur un certain nombre de points de celui de leurs collègues enseignants pour se rapprocher d'un point de vue du cadre dirigeant. Ainsi, doyens et directeurs accordaient beaucoup plus d'importance que leurs collègues à l'évaluation des enseignements par les étudiants, se sentaient moins concernés par le fait que les enseignants contractuels fussent traités différemment des autres enseignants, et étaient moins nombreux que leurs collègues enseignants à déclarer que l'engagement de plus en plus fréquent d'enseignants-chercheurs sur la base de contrats à durée déterminée ne se justifiait pas. Meek et Wood (1997, p. 84) ont montré que 47 % des doyens de leur échantillonnage convenaient que l'ouverture de nouvelles voies était anormalement freinée par le fait que trop d'universitaires étaient titulaires de leur poste à vie. Nous nous sommes aussi aperçus que les doyens et les directeurs étaient moins favorables que leurs collègues enseignants à la possibilité d'entrer à l'université sans sélection préalable, qu'ils étaient plus souvent que leurs collègues d'avis que les perspectives de carrière pour les femmes au sein de l'université s'étaient récemment améliorées, mais qu'ils étaient moins nombreux à soutenir qu'il y avait trop d'administrateurs dans leur institution. D'un autre côté, doyens et directeurs partageaient dans ses grandes lignes le point de vue de leurs collègues enseignants sur les questions portant sur les valeurs universitaires traditionnelles.

En ce qui concerne la politique nationale d'enseignement supérieur, le point de vue des doyens et des directeurs rejoint sur certains points beaucoup plus qu'on ne s'y attendrait celui des cadres dirigeants et s'écarte souvent de celui de leurs collègues enseignants. Le tableau 6 ci-après présente le point de vue des doyens et des directeurs en exercice et celui de leurs collègues enseignants sur toute une gamme de questions de politique concernant l'enseignement supérieur.

Tableau 6. Pourcentage des personnes ayant exprimé leur accord avec les affirmations suivantes lors de l'enquête de 1997

	Doyens et directeurs	Autres enseignants
	N = 103	N = 575
Le HECS différentiel est une bonne idée	38.3	30.9
L'enseignement supérieur doit servir l'économie nationale	41.3	34.8
Les étudiants de troisième cycle devraient payer des droits de scolarité	40.9	31.3
Il y a trop d'universités en Australie	52.3	39.2
On accorde trop d'importance à l'obligation comptable de l'université envers la société	48.5	45.4
L'augmentation de la concurrence risque de pousser certaines universités à fermer leurs portes ou à fusionner avec d'autres	67.6	57.4
Les multinationales devraient être autorisées à proposer des cours de niveau universitaire et à délivrer des diplômes	5.7	11.3
Des investissements publics supplémentaires dans l'enseignement supérieur seront nécessaires si l'Australie veut conserver sont avantage relatif	92.4	91.2
Je suis favorable à la mise en place d'un système de crédit d'enseignement dans les universités	14.3	17.2
La baisse du niveau est une conséquence de l'augmentation des inscriptions	75.2	74.6
Des prestataires privés devraient pouvoir prétendre aux subventions de l'État à l'enseignement supérieur	9.6	17.2
Je suis contre le plan du gouvernement d'imposer le paiement de l'intégralité des droits de scolarité à certains étudiants australiens dans le premier et le deuxième cycle	58.1	64.7

Source : Auteur.

Doyens et directeurs jettent sur un certain nombre de points un regard tout à fait différent de celui de leurs collègues. En 1997, par exemple, près de 40 % des doyens et des directeurs trouvaient que le très controversé HECS (régime différentiel de contribution à l'enseignement supérieur) était une bonne idée, contre seulement 30 % des enseignants-chercheurs. De même, doyens et directeurs étaient plus favorables à la politique visant à imposer des droits de scolarité pour les cours de troisième cycle et partageaient les idées de ceux qui disent qu'il y a trop d'universités en Australie et que l'augmentation de la concurrence risque d'en pousser quelques-unes à fermer leurs portes.

L'analyse des données révèle l'existence d'une étroite correspondance entre les vues des doyens et des directeurs en poste et celles de ceux ayant occupé l'une ou l'autre de ces positions au cours des cinq années précédentes. Ainsi, 86 % des doyens et des directeurs en exercice au moment de l'enquête et 82 % de ceux

qui avaient naguère occupé une de ces positions, contre 74 % des autres enseignants-chercheurs, étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'université ne devrait accepter un plus grand nombre d'étudiants sur ses bancs qu'à condition que les crédits nécessaires soient disponibles. De même, les doyens en exercice et ceux en ayant déjà exercé les fonctions partageaient l'avis selon lequel les crédits à la recherche devraient être moins dispersés et que le financement d'un département devrait être fondé sur une évaluation globale de ses résultats ; sur ces points, leur opinion divergeait nettement de celle des autres personnes ayant répondu.

CONCLUSIONS

Nous avons tenté, dans cet article, d'éclairer l'évolution du rôle et du profil des doyens et des directeurs sur la période 1977-1997, et de comparer les doyens et les directeurs avec leurs collègues sur ces deux aspects.

Les doyens et les directeurs d'aujourd'hui ne diffèrent pas énormément de leurs collègues enseignants-chercheurs sur le plan de l'origine sociale et aucun changement notable ne s'est produit depuis les années 70. Alors qu'en 1977 les Australiens de naissance étaient sous-représentés parmi les doyens et les directeurs dans les universités et sur-représentés dans les CAE, en 1997 cette proportion était presque la même qu'au sein de l'ensemble de la communauté universitaire. Doyens et directeurs ont grandi dans un milieu familial similaire à celui de leurs collègues enseignants, à ce détail près que doyens et directeurs ont été légèrement plus nombreux que leurs collègues à fréquenter les écoles privées et à avoir eu un père exerçant une profession de cadre ou assimilée.

Bien que de nombreuses universités aient récemment choisi de nommer plutôt que d'élire leurs doyens et leurs directeurs, et d'accorder ce faisant plus d'importance dans le cadre du processus de sélection à leurs qualités de gestionnaire et à leur expérience en la matière, doyens et directeurs restent aujourd'hui des universitaires de très haut niveau avec une importante bibliographie attachée à leur nom. Sur ce dernier point, toutefois, l'écart entre les doyens et les directeurs d'une part et les autres enseignants d'autre part s'est considérablement réduit depuis les années 70, alors qu'il s'est creusé entre les premiers et les professeurs. En 1977, doyens et directeurs avaient publié environ cinq fois plus d'articles savants que les autres enseignants-chercheurs, contre seulement deux fois plus en 1997. Alors qu'en 1977 doyens et directeurs d'université publiaient presque autant que les professeurs, dans une proportion de 90 %, cette proportion était tombée à 66 % en 1997.

Les doyens et les directeurs étaient moins nombreux en 1997 à avoir été professeur titulaire ou associé qu'en 1977. En 1977, quelque 95 % des doyens et 71 % des directeurs dans les universités étaient professeur titulaire ou associé, tandis

que dans les CAE 90 % occupaient une position équivalente. En 1997, quelque 70 % des doyens et des directeurs étaient professeur titulaire ou associé, et 28 % étaient maître assistant ou assistant. Toutefois, en 1997, on note – et c'est important – des différences frappantes entre les divers groupes d'universités australiennes, et notamment avec celles du Gd8, où l'on trouve plus de facultés et de départements dirigés par un professeur titulaire ou associé que dans toutes les autres.

Malgré l'importance croissante accordée aux fonctions de gestion des doyens et des directeurs, l'organisation de leur travail a remarquablement peu évolué entre 1977 et 1997. Au cours de cette période, doyens et directeurs ont continué de travailler quatre ou cinq heures de plus par semaine que leurs collègues enseignants. Doyens et directeurs, en 1997 comme en 1977, consacraient entre 23 et 27 heures par semaine aux travaux administratifs et de commission (contre six à neuf heures pour les autres enseignants) et proportionnellement moins de temps que les autres enseignants en cours, corrections, préparations de cours, travaux de laboratoire, et recherches. Tout en s'acquittant de lourdes tâches administratives, doyens et directeurs consacraient, en 1997 comme en 1977, entre onze et douze heures par semaine à l'enseignement, bien que plus souvent en troisième cycle que l'ensemble des enseignants. Bizarrement, malgré beaucoup de temps consacré aux tâches de gestion, non seulement doyens et directeurs étaient-ils relativement peu nombreux à trouver de l'intérêt des travaux administratifs et de commission, mais leur intérêt pour ces travaux a fortement décliné entre 1977 et 1997.

En 1997 comme en 1977, doyens et directeurs semblent avoir été plus satisfaits de leur travail que les autres enseignants. En 1997, ils étaient aussi plus nombreux que les autres enseignants à pratiquer les nouvelles formes d'activités entrepreneuriales, du type consultance et autres – mais cela n'a rien de surprenant.

Si doyens et directeurs partagent en gros les mêmes valeurs universitaires que les autres enseignants, il existe d'importantes divergences entre le regard qu'ils posent sur leur propre institution, la gestion administrative institutionnelle et la politique nationale en matière d'enseignement supérieur et celui des autres enseignants. De plus, il semble que les universitaires ayant occupé une position de doyen ou de directeur dans le passé aient conservé nombre des perspectives propres à leurs anciennes fonctions sur ces questions.

A de nombreux points de vue, ces constatations ont de quoi laisser perplexe, surtout que l'on aurait pu s'attendre à trouver bien plus de différences entre 1977 et 1997. Elles soulèvent aussi certaines interrogations quant aux enquêtes futures. Ainsi, quel rôle a joué le creusement de l'écart en matière de traitement entre le doyen et l'enseignant-chercheur moyen ? La rémunération globale du doyen est-elle suffisamment alléchante pour inciter des universitaires de grande envergure

à rechercher cette position, surtout lorsque l'on considère les niveaux de rémunération de moins en moins attractifs des universitaires en Australie en général ? Cette tendance pourrait expliquer en partie pourquoi tant de doyens et de directeurs aujourd'hui ne trouvent que peu d'intérêt aux travaux administratifs et de commission – surtout par contraste avec leur travail d'enseignant-chercheur – et pourquoi de nombreux doyens et directeurs conservent une importante charge de travail d'enseignement et de recherche malgré la pression croissante de la charge de travail administrative.

Ces constatations soulèvent d'importantes questions de politique au regard de l'avenir de la gestion des universités et la profession d'enseignant-chercheur. Deux d'entre elles méritent une attention particulière. D'abord, on a pu noter que l'écart en matière de recherches entre les doyens et les directeurs d'une part et leurs collègues enseignants de l'autre s'était en partie comblé, tandis qu'il s'était creusé entre les premiers et les professeurs. Si cette tendance se poursuit, on peut s'attendre à ce qu'un nombre croissant de doyens et de directeurs moins prolifiques se retrouvent à la tête des unités universitaires et soient amenés à prendre des décisions en matière d'enseignement et de recherche comme en matière de gestion. Voilà qui soulève des questions sur les décisions concernant l'avenir de la direction universitaire des institutions, et aussi l'avenir de la profession d'enseignant. Ensuite, doyens et directeurs étant de plus en plus considérés comme des cadres supérieurs et partageant de plus en plus les opinions de cette catégorie sur des questions clés, il est probable que les relations sociales au sein des facultés et des départements évoluent, et qu'un gouffre se creuse entre les doyens et les directeurs d'une part et leurs collègues enseignants de l'autre.

Références

- ALTBACH, P.G. (dir. pub.) (1996),
The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- BEED, T.W., GOODHEW, J.G., HAYES, L.D. et ROBERTS, I.C. (1977),
Technical Report on Surveys conducted for the Committee of Inquiry into Education and Training : National Education Survey, University of Sydney Sample Survey Centre, Sydney.
- COMMITTEE OF INQUIRY INTO EDUCATION, TRAINING AND EMPLOYMENT (1979),
Report of the Committee, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- HIGHER EDUCATION MANAGEMENT REVIEW : REPORT OF THE COMMITTEE OF INQUIRY (Hoare Committee) (1995),
 Australian Government Publishing Service, Canberra.
- MEEK, V.L. et WOOD, F.Q. (1997),
Higher Education Governance and Management: An Australian Study, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- MOSES, I. et ROE, E. (1990),
Heads and Chairs: Managing Academic Departments, University of Queensland Press, St Lucia.
- SARROS, J.C., GMELCH, W.H., et TANEWSKI, G.A. (1997),
 « The Role of the Department Head in Australian Universities: Tasks and Stresses », *Higher Education Research and Development*, 16 (3), pp. 283-292.
- SARROS, J.C., GMELCH, W.H. et TANEWSKI, G.A. (1998),
 « The Academic Dean: a Position in Need of a Compass and a Clock », *Higher Education Research and Development*, 17 (1), pp. 65-88.
- SOWERBUTTS, T.D. (1978),
 « National Survey of Post-Secondary Education: Teaching Staff, 1977, and National Education Survey, 1977, Descriptive Overview and Inter-Survey Comparisons », Document technique N° 5 (préliminaire), University of Sydney Sample Survey Centre, Sydney.
- TUCKER, A. (1992),
Chairing the Academic Department: Leadership among Peers, American Council on Education, New York, 2^e édition.
- WOLVERTON, M., GMELCH, W.H., WOLVERTON, M.L. et SARROS, J.C. (1999a),
 « A Comparison of department Chair Tasks in Australia and the United States », *Higher Education*, 39 (3), pp. 333-350.
- WOLVERTON, M., GMELCH, W.H., WOLVERTON, M.L. et SARROS, J.C. (1999b),
 « Stress in Academic Leadership: US and Australian Departmental Chairs/Heads », *Review of Higher Education*, 22 (2) pp. 165-186.

La transformation des universités en République tchèque : l'expérience de l'Université de Bohême occidentale de Pilsen

Josef Rosenberg

Université de Bohême occidentale, République tchèque

RÉSUMÉ

On décrit brièvement la situation des universités tchèques au début de la dernière décennie du XX^e siècle en insistant sur certaines de leurs originalités. Le personnel académique a été confronté à des problèmes nouveaux au moment où sont intervenus des changements dans la société tchèque. La participation à plusieurs programmes internationaux et la possibilité de se procurer une information pertinente sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Europe et dans le monde ont été d'une importance cruciale. L'assistance et les changements intervenus dans la législation interne ont accéléré le processus de transformation de l'enseignement supérieur tchèque.

La partie centrale de la présente contribution est consacrée à une présentation rapide de la réaction de l'Université de Bohême occidentale de Pilsen (UWB) au monde extérieur telle qu'elle ressort de son plan de développement. Prenant l'UWB comme exemple d'université moyenne, elle décrit le processus d'analyse du potentiel et de l'environnement de l'université qui a débouché sur la formulation de son plan de développement. Dans la mise en œuvre de ce plan, on cherche avant tout à modifier l'attitude du personnel (académique ou non académique). On présente les résultats positifs et les obstacles qui demandent encore à être levés.

Cet article a pour but de montrer comment les universités de l'ancien bloc soviétique réagissent aux défis auxquels est actuellement confrontée la société. Par rapport aux universités des pays de l'Union européenne, les universités de ces pays se trouvent dans une situation particulière, qui tient à des raisons historiques. L'Université de Bohême occidentale de Pilsen est prise comme exemple pour mettre en évidence à la fois les problèmes nouveaux et la nouveauté des

solutions adoptées par les universités d'Europe centrale et orientale pour y faire face.

Si l'on veut comprendre la situation actuelle des universités en Europe centrale et orientale, il importe d'évoquer brièvement leur histoire récente et de voir leur évolution par rapport à un certain nombre de repères majeurs. Il va sans dire qu'il existe une différence essentielle entre la situation qui a conduit les universités occidentales à prendre conscience de la nécessité de réagir rapidement à l'évolution des besoins sociaux et celle dans laquelle se trouvaient les établissements d'enseignement supérieur d'Europe centrale et orientale lorsqu'ils ont eu à affronter ce même problème. Outre les défis lancés par la société du savoir et par la globalisation de l'économie, ces établissements ont dû gérer l'héritage d'un passé récent. Même s'ils présentent un certain nombre de traits communs, les pays d'Europe centrale et orientale étaient et restent différents. Il faut donc voir essentiellement dans ce document une présentation synthétique de l'expérience tchèque.

Avant la Révolution de velours de 1989, l'enseignement supérieur tchèque avait une structure fort simple : une fois qu'ils avaient acquis leur diplôme de fin d'études dans l'une des filières de l'enseignement secondaire, les élèves pouvaient poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ; les établissements correspondants proposaient un cycle en cinq ans, à l'exception des facultés de médecine qui avaient un cycle en six ans. On recensait en République tchèque 23 établissements d'enseignement supérieur avec au total 73 facultés ; il va sans dire qu'aucun de ces établissements n'était privé. Certains établissements secondaires particuliers, les écoles techniques par exemple, proposaient également une formation post-secondaire, sous forme de cycles courts, généralement en deux ans. Globalement, l'enseignement supérieur était assez uniforme. Les enseignements proposés par les établissements dans les mêmes disciplines suivaient le même programme approuvé à l'échelon central. Le nombre d'étudiants à admettre dans l'enseignement supérieur était également déterminé par le ministère de l'éducation et la proportion de jeunes de 18 ans suivant des études supérieures s'établissait à 14.2 %. Compte tenu de l'organisation rigide des enseignements, la durée effective des études ne dépassait que légèrement la durée théorique mentionnée précédemment. Le mot « chômage » n'apparaissait pas dans les textes législatifs, car l'économie dirigée garantissait une insertion professionnelle à tous les diplômés, même si l'emploi ne correspondait pas toujours exactement aux qualifications. Le plein emploi, qui était aux yeux des représentants du régime précédent l'un des grands avantages du système socialiste, était en réalité un « chômage masqué » en raison de l'inefficacité de l'organisation et de la faible productivité de la main d'œuvre.

Cette brève description suffit à mettre en évidence l'écart considérable entre nos universités, telles qu'elles se présentaient encore dans un passé récent, et la

conception moderne de l'université entrepreneuriale. On peut résumer de la manière suivante les grandes caractéristiques de l'enseignement supérieur de l'époque :

- Nombre insuffisant d'établissements proposant une formation supérieure.
- Diversification minimale des formules d'études et de la durée des études.
- Absence de différenciation dans les contenus, confortée par l'uniformité des programmes.
- Minimum de relations avec l'enseignement supérieur occidental.
- Compétences insuffisantes du personnel et des étudiants dans le domaine des langues vivantes.

Le premier repère majeur dans cette évolution est la Loi de 1989 sur l'enseignement supérieur, entrée en vigueur en 1990. Ce texte accordait l'autonomie aux établissements d'enseignement supérieur et mettait en place les conditions nécessaires à la création d'établissements d'enseignement tertiaire. Il en est résulté la création de plusieurs universités et une augmentation sensible du nombre des facultés. L'assistance offerte par l'Union européenne et ses institutions a joué un rôle essentiel dans la mise en œuvre de ces changements. Le programme TEMPUS, ainsi que notre coopération avec la CRE [l'Association des universités européennes] et avec l'OCDE méritent une mention particulière. Grâce à ce programme et à ces institutions, notre personnel a eu tout loisir de se familiariser avec les tendances récentes de l'enseignement supérieur occidental. La mobilité des étudiants et du personnel, dans les deux sens, a joué un rôle de catalyseur du changement. La fin de cette période de dix ans a été marquée par la deuxième Loi sur l'enseignement supérieur, entrée en vigueur en 1999, et par la formulation d'une stratégie de développement à long terme en réponse à la Déclaration de Bologne. La situation actuelle, telle qu'elle résulte de ces changements, peut être caractérisée de la manière suivante :

- On recense actuellement 28 universités ou autres établissements d'enseignement supérieur, avec au total 115 facultés, dont cinq établissements privés.
- Il existe 168 *colleges* d'enseignement post-secondaire.
- 39 % des jeunes de 18 ans suivent une formation supérieure.
- La formation tout au long de la vie gagne du terrain.
- On dénombre 162 filières accréditées par le ministère de L'Éducation ; les universités sont responsables du contenu des programmes et de la ventilation par disciplines.
- Outre la maîtrise traditionnelle, il existe désormais à partir de la licence deux options nouvelles – la formule anglo-saxonne de la « suite directe » (une fois titulaires de la licence, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire

à une maîtrise) et l'itinéraire « parallèle » (il s'agit d'une filière calquée sur le programme de maîtrise traditionnel en cinq ans, mais avec une orientation pratique beaucoup plus marquée ; pour pouvoir s'inscrire et obtenir leur diplôme, les étudiants doivent satisfaire en outre à un certain nombre de critères).

- Les universités bénéficient d'un fort degré d'autonomie ; mais des contraintes subsistent sur leurs activités entrepreneuriales.
- La mobilité étudiante a considérablement progressé – 1 % environ des étudiants inscrits à l'Université de Bohême occidentale accomplissent une partie de leur cursus à l'étranger.
- La mobilité du personnel est une source d'enrichissement pour l'enseignement (grâce à la présence de personnel académique étranger et à l'expérience acquise à l'étranger par le personnel tchèque), y compris pour les étudiants qui ne peuvent pas se rendre à l'étranger.
- Le niveau de la gestion est nettement meilleur que dix ans auparavant.

En dépit des changements positifs intervenus au cours de la décennie écoulée, il reste à régler un certain nombre de problèmes qui handicapent considérablement le développement d'universités modernes respectant les principes du marché dans l'enseignement, la recherche et le développement. On peut citer :

- Les modes de pensée traditionnels et la résistance au changement parmi les membres âgés ou d'âge moyen du personnel, voire dans la jeune génération.
- La barrière linguistique, qui ne disparaît que lentement en raison notamment des incohérences dans l'organisation de l'enseignement des langues et parfois d'une opposition émotionnelle, héritée du passé, à un enseignement obligatoire d'une langue différente de la langue maternelle des étudiants.
- La disproportion entre les besoins de formation tertiaire et les ressources financières de l'État, qui est certes ressentie mondialement, mais qui prend davantage d'ampleur lorsque l'État est relativement démuné (pour l'heure, l'État tchèque consacre 4.5 % du PNB à ce secteur ; la part moyenne par habitant est deux fois plus réduite en République tchèque que dans les pays de l'UE).
- Les entreprises remises sur pied se développent progressivement et apportent petit à petit un complément de financement aux établissements d'enseignement supérieur par le biais de la recherche sur contrat et du transfert de technologie.
- La communauté académique souffre d'une pénurie de personnel jeune ; cette pénurie est très difficile à combler en raison du bas niveau des salaires et des dysfonctionnements du marché du logement, qui pénalisent fortement la mobilité du personnel.

Le début d'une nouvelle période pour l'enseignement supérieur tchèque coïncide avec le début du millénaire ; il est marqué par la Loi sur l'enseignement supérieur de 1999 et par la mise en œuvre des principes de la Déclaration de Bologne. Un certain nombre de questions restent certes en suspens, mais globalement la situation est beaucoup plus proche de celle des pays de l'UE que cela n'était le cas dix ans auparavant.

Le fameux triangle de Clark, dont les sommets symbolisent l'État, l'Université et le marché, permet de décrire l'évolution des universités, aussi bien en République tchèque que dans les autres pays d'Europe centrale et orientale. Les universités, qui étaient strictement contrôlées par l'État sous le régime communiste, sont devenues, après l'effondrement du bloc soviétique, des établissements jouissant d'une autonomie très importante, et parfois même d'une autonomie sans limites ; actuellement, toutes leurs activités, y compris l'enseignement, sont de plus en plus soumises aux forces du marché et elles se transforment progressivement en universités de type entrepreneurial. Le fait que les problèmes auxquels nous apportons aujourd'hui des solutions soient similaires à ceux que doivent résoudre toutes les universités dans le monde est très encourageant pour nous ; l'information et le savoir-faire que ces universités sont prêtes à partager avec nous nous apportent beaucoup et nous stimulent.

Même si une telle évolution est souhaitable et inévitable, il convient de réfléchir au concept d'université entrepreneuriale, tout en résistant à la tentation de le fétichiser. Le danger est bien réel, notamment dans les anciens pays socialistes où le « marché », terme jusqu'alors affecté d'une connotation péjorative, s'est transformé en panacée après 1989. Nous sommes convaincus que les universités sont désormais des acteurs à part entière du marché de l'enseignement, de la recherche et du développement, qui connaît une expansion rapide et qui est en voie de globalisation (et qui dans une large mesure est déjà globalisé). En tant qu'acteurs du marché, les universités doivent s'orienter rapidement vers un comportement de type entrepreneurial. Cela ne veut pas dire qu'elles doivent abandonner complètement le concept d'Université à la Humboldt – au contraire, elles doivent continuer de répondre aux besoins de catégories très diverses de publics et d'institutions et nourrir leur enseignement de valeurs humanistes. Parmi ces catégories et ces institutions figurent l'État, diverses communautés comme l'Union européenne et surtout – à un niveau très abstrait – l'humanité et sa quête atavique de savoir.

Donc, même si nous appelons entrepreneuriale l'Université que nous nous efforçons de mettre en place, il va de soi pour nous que cette Université doit présenter l'ensemble des caractéristiques précédemment mentionnées, ce qui veut dire qu'elle doit s'imposer sur le marché ; grâce à ce succès, elle devrait être capable ensuite de répondre au besoin de savoir et ainsi contribuer à l'humanisation de la société.

Je voudrais maintenant aborder plus précisément la situation et les expériences de notre université. Avec son effectif de 12 000 étudiants, c'est un établissement de taille moyenne. L'un de ses traits distinctifs est le large éventail de disciplines représentées dans ses facultés ; on y trouve en particulier le génie mécanique et électrique, les sciences naturelles et l'économie, ainsi que le droit et les lettres. Même si la création de l'Université de Bohême occidentale de Pilsen ne remonte qu'à 1991, le passé des établissements qui ont fusionné pour lui donner naissance est beaucoup plus ancien : l'Institut de technologie de Pilsen et le Collège d'éducation de Pilsen ont été créés peu après la fin de la Seconde Guerre mondiale. Je pense que sur ce point comme sur beaucoup d'autres l'orientation que nous avons choisie est très proche des recommandations de Clark (1998), même si elle tient compte des conditions spécifiques, précédemment évoquées, de l'Europe centrale et orientale.

Le deuxième plan de développement adopté par notre université au cours de ses dix années d'existence est conçu comme préparatoire au passage à une université de type entrepreneurial. Un groupe spécifique, désigné par le président de l'Université et épaulé par des conseillers professionnels, a consacré six mois de travail soutenu à l'analyse des secteurs qui jouent un rôle essentiel dans cette transformation. L'énumération et la description de ces secteurs vont nous permettre d'illustrer une approche, qui s'est déjà en partie concrétisée.

DÉFINITION DU SECTEUR « ENTREPRENEURIAL »

Il est indispensable de prendre une décision de fond sur la part dévolue à l'activité « entrepreneuriale », donc de définir au niveau de l'enseignement, de la recherche et du développement le segment sur lequel l'université est désireuse et capable d'intervenir activement. Les universités traditionnelles couvrent généralement l'ensemble des secteurs. Mais il ne suffit pas de définir le secteur principal d'intervention ; il importe par ailleurs d'énumérer précisément les axes de l'intervention. On peut avoir par exemple :

- Une formation technique et économique au niveau de la licence et de la maîtrise.
- Une formation juridique et artistique au niveau de la licence et de la maîtrise.
- Une recherche-développement prenant en compte les travaux des candidats au doctorat.
- Un transfert de R-D aux entreprises.
- Un transfert de R-D à l'administration publique.
- La formation tout au long de la vie.
- Les activités économiques de complément qui ne relèvent pas du domaine d'activité principal de l'université.

ÉVALUATION DU MARCHÉ SUR LES DIFFÉRENTS SEGMENTS

Si l'on veut évaluer le marché existant par rapport aux axes précédemment mentionnés, il importe de définir les clients correspondants. Dans le domaine de l'éducation, les clients peuvent être :

- Les étudiants.
- Les futurs employeurs.
- Le public (formation tout au long de la vie).
- Les entreprises (recyclage).
- Les parents des étudiants.
- Les étudiants internationaux.

Dans le domaine de la recherche et du développement, les clients peuvent être :

- Les agences nationales qui accordent les subventions.
- Les entreprises.
- Les étudiants de troisième cycle.

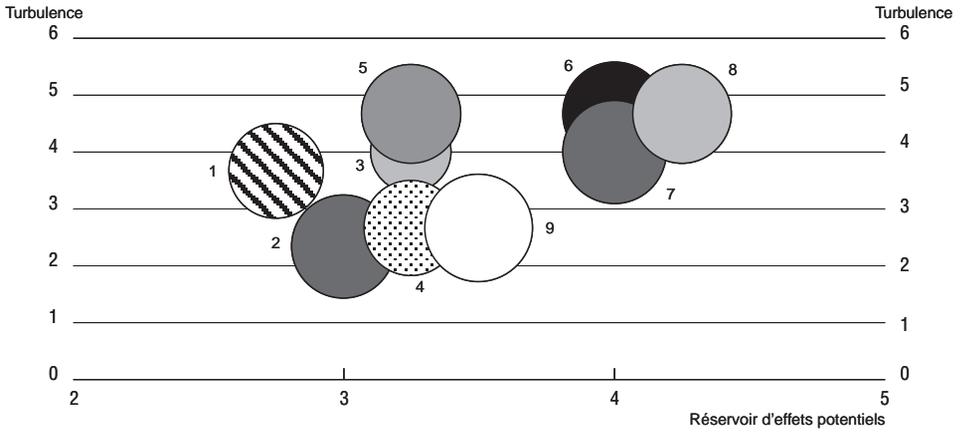
Le dernier groupe de clients est représenté par :

- La région.
- L'État.
- Le personnel universitaire.

TURBULENCE ET POTENTIEL DU MARCHÉ

Le marché universitaire se caractérise par ses turbulences et par son potentiel. Par turbulence, on entend la possibilité de changements soudains, l'influence de la concurrence et des formules alternatives et la fluidité de la demande. Le potentiel d'effets possibles comprend la disponibilité des subventions, les possibilités d'expansion, les coûts, etc. La figure 1, dans laquelle le cercle intérieur représente les conditions internes de succès sur les marchés correspondant, fournit une bonne base à la prise de décision stratégique sur les étapes futures de la transformation. L'Université de Bohême de Pilsen est en très bonne position pour ce qui touche au transfert de R-D et à la formation continue grâce au secteur des petites et moyennes entreprises, qui se développe rapidement dans la région, et à la demande de formation continue liée à la restructuration industrielle, à la poussée du secteur des services et surtout à la demande d'éducation non satisfaite par le passé.

Figure 1.

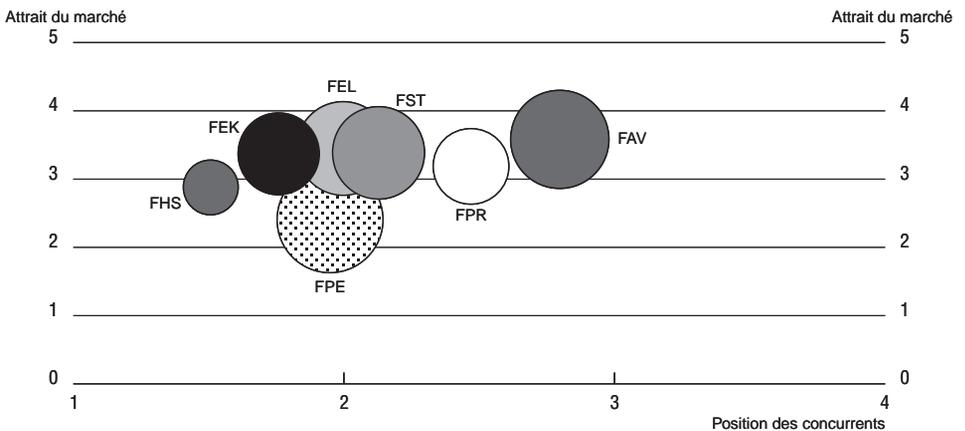


Source : Auteur.

ANALYSE DE PORTEFEUILLE

Nous entendons par portefeuille les facultés, qui dans la législation actuelle, sont responsables de la mise en œuvre du processus éducatif et de leurs activités de R-D. Mais on peut également entendre par « portefeuille » l'ensemble des départements et des instituts. Pour l'évaluer correctement, il convient qu'un expert estime l'attrait des marchés des facultés et leur compétitivité. Par « attrait », nous entendons par exemple les perspectives de croissance sur ces marchés, l'intensité de la concurrence, les obstacles à l'entrée dans l'activité entrepreneuriale, etc. La figure 2 présente sous

Figure 2.



Source : Auteur.

forme graphique les résultats d'une telle analyse. Le diamètre des cercles correspond à la part de marché actuelle des facultés.

ANALYSE POINTS FORTS/FAIBLESSES

Cette analyse a pour but d'améliorer la compétitivité des universités et de leurs composantes. Il importe à cette fin d'identifier les facteurs internes qui influent sur leur performance et d'évaluer l'état actuel et l'importance de ces facteurs. On obtient de cette manière les facteurs critiques, donc ceux pour lesquels l'écart entre la réalité et l'importance est le plus marqué (c'est ce que l'on appelle le GAP). On s'accorde généralement à dire que pour la plupart des universités d'Europe centrale et orientale les principaux facteurs critiques sont les suivants :

- Vieillesse du personnel : ses qualifications (en tout cas en langues) et son attitude vis-à-vis des tendances modernes et du changement en général ont subi l'influence négative de l'ancien régime, sous lequel ils ont vécu leurs années les plus productives ; par ailleurs, on ne s'intéresse guère à son perfectionnement professionnel et le niveau relativement bas des salaires rend difficile le recrutement de jeunes de bon niveau.
- Compléments de financement (à côté de la dotation du ministre de l'Éducation) d'origines diverses par l'intermédiaire d'activités comme le transfert de technologie, la formation tout au long de la vie, l'enseignement à distance, etc.
- Élimination des processus inefficients et mise en place rapide de nouveaux processus en surmontant le conservatisme et en développant la capacité de prendre des risques calculés.

ANALYSE DE LA CONCURRENCE

Il est plutôt inhabituel de parler de concurrence à propos des universités et des établissements d'enseignement supérieur ; mais dans la situation actuelle, ce concept est fort nécessaire. Son usage dans le domaine de l'éducation est très récent et il suscite une forte résistance – comme si l'idée de concurrence était étrangère à la philosophie académique.

On peut considérer comme concurrents les établissements suivants :

- Les autres universités, nationales ou étrangères – à la fois pour l'enseignement et la R-D.
- Les autres établissements d'enseignement tertiaire ; en République tchèque, il s'agit essentiellement des *colleges* de formation continue qui se développent rapidement et qui vont demander très bientôt le droit de décerner des diplômes de licence.
- Les établissements d'enseignement supérieur privés.

- Les établissements proposant des formations non traditionnelles (formation tout au long de la vie, enseignement à distance ou universités virtuelles).
- Les instituts de recherche comme l'Académie des sciences.

Il importe d'insister sur le contenu positif de la notion de « concurrence » ; celle-ci n'exclut pas la coopération et elle incite les universités à améliorer la qualité de l'ensemble de leurs activités.

Cette analyse de la concurrence a pour but de définir la manière dont une université doit s'y prendre pour s'imposer face à la concurrence d'autres universités. L'une des méthodes les plus prometteuses est la constitution d'alliances ; les accords de franchise avec un *college* de formation continue représentent une forme bien adaptée pour des alliances de ce type.

PRÉVISIONS RELATIVES A L'ÉVOLUTION DE L'ENVIRONNEMENT EXTÉRIEUR

L'un des grands principes de la gestion stratégique moderne est celui dit de la gestion « à partir du futur ». Cela veut dire qu'il importe d'opérer à partir de prévisions sur l'état de l'environnement à l'horizon d'une dizaine d'années, de contrôler l'évolution de cet environnement à partir de descripteurs et de réagir en temps utile. Dans le cas des universités, une telle approche s'impose absolument dans la mesure où l'intervalle entre la conception du produit et sa mise sur le marché y est très long. On peut synthétiser de la manière suivante les étapes du processus :

- Définition des secteurs de l'environnement qui influent de manière décisive sur l'université.
- Structuration de ces secteurs.
- Formulation des descripteurs numériques et des évolutions futures envisageables.
- Création de scénarios cohérents à l'aide de techniques spécialisées.
- Définition des conséquences de ces scénarios, y compris à l'aide d'un modèle économique.
- Proposition de mesures stratégiques adaptées.

Voici quelques exemples de facteurs exerçant une influence sur les universités :

- Structure de l'industrie et des services.
- Développement des technologies de l'information.
- Politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la R-D.
- Situation politique et économique.
- Évolution scientifique mondiale.
- Développement de la région correspondante.

- Culture et style de vie.
- Valeurs reconnues dans la vie quotidienne.
- Développement des contacts internationaux.
- Évolution démographique et migration.

Les évolutions possibles des différents secteurs peuvent aisément être imaginées à partir de leur développement actuel et de leurs perspectives futures. L'adhésion de la République tchèque à l'Union européenne, les changements au sein de cette Union, l'immigration en provenance d'Europe orientale, le développement rapide d'Internet et du multimédia, les changements qui interviennent dans la structure de la République tchèque ou de la Bohême occidentale et qui s'accompagnent d'une progression de la petite et moyenne entreprise : voilà quelques-uns des facteurs susceptibles d'influer sur la situation des universités et donc sur celle de la Bohême occidentale à Pilsen. Les universités doivent orienter leur stratégie sur le scénario le plus probable, mais elles doivent être prêtes dans le même temps à réagir en cas d'évolution différente.

MODÈLE ÉCONOMÉTRIQUE

Le modèle économétrique traduit l'incidence des scénarios formulés. En République tchèque, la dotation des universités est modulée sur le nombre d'étudiants et l'indicateur économétrique de base est donc le nombre d'étudiants inscrits dans les différentes filières, ainsi que les filières que l'État est disposé à financer. Il existe un certain nombre d'autres indicateurs :

- Les sommes dépensées par l'État et les entreprises au titre du transfert de technologie.
- Le financement de la formation tout au long de la vie par les projets et le budget de l'UE.
- Les financements privés de la formation tout au long de la vie.
- Les subventions au titre de la R-D.

LA CLIENTÈLE ET SES VALEURS

Par rapport aux clients (voir ci dessus), il importe de définir les valeurs qu'ils reconnaissent, en tenant compte des modifications susceptibles d'affecter les scénarios retenus pour l'évolution de l'environnement.

CHOIX DE LA STRATÉGIE ET DÉFINITION DES COMPÉTENCES DE BASE

Cette étape représente l'aboutissement des démarches précédentes. Il importe d'opter pour la stratégie offrant les meilleures perspectives d'efficacité et suffisamment robuste pour résister, ou du moins s'adapter, à un scénario différent

du scénario retenu. Il importe également de prendre en compte le risque lié à la mise en œuvre de cette stratégie. Toute stratégie s'appuie sur les compétences de base qui garantissent un avantage concurrentiel durable. On peut citer par exemple :

- La sélection et la formation « sur mesure » de diplômés.
- La coopération avec leurs employeurs éventuels.
- La commercialisation des résultats de la R-D, qui crée des recettes complémentaires ; une partie de ces recettes peut servir à augmenter les salaires et donc à améliorer les conditions de recrutement et de rétention d'un personnel enseignant très qualifié.
- La constitution d'alliances en matière d'enseignement et de R-D.

Même si elle a beaucoup d'importance, l'internationalisation ne figure pas parmi les facteurs mentionnés. Compte tenu de son importance, elle doit figurer dans l'ensemble des activités universitaires et c'est également une dimension des compétences de base évoquées ci dessus. Les diplômés doivent être prêts à assurer les contacts internationaux qu'exigeront d'eux leurs futurs employeurs, qui peuvent être des firmes étrangères ; la coopération internationale dans le domaine de la R-D est à l'ordre du jour et les alliances avec des partenaires étrangers semblent désormais tout à fait envisageables.

DÉFINITION DE LA VISION ET DE LA MISSION DE L'UNIVERSITÉ OBJECTIFS STRATÉGIQUES

La vision, la mission et les objectifs stratégiques quantifiés découlent de la démarche entreprise par l'université en vue de sa transformation. C'est grâce à eux que l'université se présente au monde extérieur comme un établissement dont l'offre est originale ; la communauté académique doit y adhérer si l'on veut que le développement de l'université bénéficie de l'impulsion nécessaire. Les universités tchèques ne sont pas habituées à définir ces concepts ; leur acceptation et leur appropriation représentent un défi d'envergure lorsqu'on cherche à créer une culture d'entreprise dans un établissement, comme l'explique Clarke (1998).

OPÉRATIONNALISATION DE LA STRATÉGIE

Il s'agit là d'une étape très importante ; le fait que les démarches évoquées précédemment se traduisent ou non par des changements qualitatifs et par une transformation de l'université dépend dans une large mesure de la cohérence de la mise en œuvre. Il importe de concevoir une stratégie intermédiaire sous forme de projets si l'on veut assurer le développement des compétences de base. Le projet est une formule essentielle dans la mesure où il permet de désigner un groupe qui sera chargé de sa réalisation, de savoir très précisément quels sont les

responsables de sa mise en œuvre, de définir des objectifs facilement évaluables, pour l'ensemble du projet comme pour ses différentes phases, et de fixer des dates limites. Une participation aussi large que possible du personnel à la conception et à la mise en œuvre de la stratégie est l'une des méthodes les plus efficaces pour assurer un changement de la culture universitaire.

Parmi les exemples de projets, on peut citer :

- L'identification des processus clés.
- Le développement de meilleurs modes de communication.
- Le développement des relations avec l'extérieur.
- La conception et la réalisation d'un système stratégique de gestion de l'information.
- Le développement des ressources humaines.
- Le développement de la compétence professionnelle.
- La conception et la réalisation d'un système de formation tout au long de la vie.
- Le développement de l'offre de programmes d'études.
- La commercialisation des résultats de la R-D.
- L'assurance qualité de la R-D.
- L'assurance qualité de l'enseignement.
- L'optimisation des processus économiques.

Les projets doivent satisfaire aux cinq critères de transformation évoqués par Clark (1998). Les voici :

- Renforcement de la gestion

Dans l'optique de l'université entrepreneuriale, la formule consistant à élire, pour un mandat à durée déterminée, des administrateurs (vice-présidents, doyens) qui prennent en charge certains secteurs d'activité (affaires académiques, R-D, gestion de la faculté) est inadaptée pour plusieurs raisons : ces administrateurs ne peuvent pas se consacrer entièrement à leur tâche de gestion puisque l'on attend d'eux par ailleurs qu'ils poursuivent leur activité d'enseignement et de R-D ; leur retour à une activité d'enseignement et de recherche à temps plein après un ou deux mandats est difficile ; le personnel académique n'est absolument pas préparé aux tâches de gestion et l'opération qui consiste à lui confier ces tâches de gestion, puis à le remplacer, au moment où il a acquis les connaissances et les savoir-faire requis, par un personnel tout aussi peu préparé, est inefficace.

La solution à ce problème passe par la professionnalisation des fonctions d'encadrement grâce à la mise en place de ce que l'on appelle des agents universitaires intermédiaires, qui assurent la gestion quotidienne, alors

que le président, les vice-présidents, les doyens et les vice-doyens assument la stratégie globale et font office de conseil d'établissement. La mise en œuvre d'une telle formule est délicate dans la mesure où les vieilles traditions ne sont pas faciles à surmonter. Par ailleurs, la création de plusieurs postes qui doivent être pourvus par un personnel relativement qualifié exige un gros effort financier. Un tel changement semble toutefois indispensable si l'on veut améliorer l'efficacité de la gestion. Les secteurs dans lesquels ce changement est déjà intervenu enregistrent des résultats positifs.

- Mise en place d'une structure organisationnelle
- Diversification des sources de financement.
- Stimulation des membres de la communauté académique.
- Création d'une culture d'entreprise intégrée.

C'est par rapport aux deux derniers critères, la stimulation de l'Université et la mise en place de la culture souhaitée, que la tâche de nos universités est la plus difficile. La recherche sociologique réalisée dans le cadre de l'élaboration de la stratégie de l'UWB a mis ce point en évidence. Les questions liées au personnel ont déjà été abordées dans l'introduction ; on se contentera de signaler ici que la recherche confirme l'existence des problèmes précédemment mentionnés, notamment l'absence de désir de changement. Mais elle fait apparaître également un point positif, à savoir le changement d'attitude des membres du personnel qui ont participé à l'élaboration du plan de développement. L'expérience ainsi acquise montre qu'il importe de mettre en place des équipes assez étoffées pour préparer et réaliser les projets ; cette formule devrait nous permettre de créer un « noyau dur » ayant la masse critique requise pour réaliser la transformation. Si l'on veut que la transformation aboutisse, il importe de respecter le principe général en vertu duquel « il n'y a pas de gestion sans évaluation » ; appliqué à l'Université, ce principe signifie qu'il importe d'analyser la culture de l'université à intervalles réguliers et d'exploiter pleinement les méthodes qui ont leurs preuves dans l'entreprise.

RÉSUMÉ

Grâce à l'autonomie acquise à la suite de la Révolution de velours de 1989 et en dépit d'une situation économique difficile, les universités tchèques sont parvenues dans une large mesure à surmonter les problèmes hérités du passé.

Certains problèmes liés à la structure du personnel persistent.

La sensibilité aux défis modernes est comparable à celle des autres universités européennes.

La réponse à ces défis passe semble t il par le passage à des universités de type entrepreneurial, qui conservent toutefois leur fonction de source du savoir et leur souci d'humaniser la société.

L'instrument de cette transformation est l'analyse en profondeur sur lequel s'appuiera un plan de développement exploitant les méthodes actuellement utilisées dans l'entreprise.

La clé du succès est la réalisation de projets s'inscrivant dans le cadre du plan de développement et mobilisant une part importante du personnel universitaire.

C'est en associant une part aussi large que possible du personnel que l'on réussira le mieux à modifier de manière positive la culture universitaire ; cette modification conditionne à son tour le développement de l'ensemble de l'université.

Références

- CLARK, B. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities : Organisational Pathways of Transformation, IAU Press/Elsevier Science Ltd., Londres.
- DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY UK (1998),
« Our Competitive Future : Building the Knowledge Driven Economy »,
www.dti.gov.uk/comp/competitive/ec_ch5.htm
- GOEDEGEBUURE, L.C.J. (1997),
The European Dimension in Higher Education – Some Costs and Benefits, Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede.

La réforme dans un système fragmentaire : l'enseignement supérieur en Bosnie-Herzégovine

Paul Temple

Universitas Higher Education Management Consultants, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

La guerre qui a eu lieu de 1992 à 1995 en Bosnie-Herzégovine a creusé d'importantes divisions ethniques dans des structures universitaires déjà morcelées où chaque faculté jouissait d'une indépendance académique et financière considérable. A leur tour, les facultés, conformes à la tradition humboldtienne, se composaient de « chaires » et d'instituts semi-autonomes. Ce niveau de l'organisation avait vu son autonomie s'accroître au cours de l'ère communiste, en vertu du principe « d'autodétermination » caractéristique de la Yougoslavie et destiné à renforcer l'autonomie des unités opérationnelles. Cette fragmentation du niveau institutionnel est encore intensifiée dans la Bosnie-Herzégovine actuelle par l'absence, au niveau national, de toute planification ou contrôle efficace de l'enseignement supérieur.

Les efforts de réformes entrepris après la guerre par les organismes internationaux ont abordé quelques-uns des problèmes posés par cette structure fragmentaire. Mais ils n'ont pas suffisamment tenu compte des différences entre les principes théoriques sur lesquels se fondent les universités de Bosnie-Herzégovine et ceux de la tradition anglo-américaine qui inspirent le plus souvent les modèles de réforme de la gestion. En essayant de mieux comprendre les schémas traditionnels de l'organisation universitaire, on pourra sans doute amener les projets d'aide à rendre plus efficace la gestion institutionnelle et à inverser quelques-uns des effets les plus nocifs d'une fragmentation qui agit à plusieurs niveaux.

INTRODUCTION

La fragmentation est la caractéristique dominante de l'enseignement supérieur dans la Bosnie-Herzégovine actuelle. Dans un pays qui se remet à peine

d'une guerre implacable et qui se divise, socialement et politiquement, en trois groupes ethniques, les universités ont elles-mêmes, dans certains cas, adopté des divisions ethniques, créant d'insolubles problèmes en matière d'efficacité de l'enseignement et de rentabilité de l'organisation. Dans tous les cas, les universités sont en proie à un morcellement interne, car elles rassemblent des facultés en grande mesure indépendantes qui n'exercent qu'une direction faible sur les « chaires » (*katedra*) et instituts dont elles se composent. La structure par chaires signifie que les disciplines sont, elles-mêmes, souvent dispersées à l'intérieur des universités.

Non seulement les établissements et les disciplines sont morcelés, mais il en est de même des responsabilités de l'orientation et du financement de l'enseignement supérieur. Il n'existe pas de système national d'enseignement supérieur en tant que tel : par suite de la signature en 1995 des Accords de Dayton et de l'Accord de paix de Paris qui ont mis fin aux hostilités, l'enseignement, y compris l'enseignement supérieur, relève de la responsabilité cantonale dans « l'entité » Bosnienne/Croate (appelée « Fédération »). Il s'ensuit que chacune des cinq universités est financée par son ministère cantonal de l'Éducation. Il existe aussi, pour la Fédération dans son ensemble, un ministère de l'Éducation dont les pouvoirs sont négligeables. Les deux universités de l'entité serbe (la Republika Srpska ou RS) sont financées par le ministère de l'Éducation de la RS (Phare, 2000 ; Banque mondiale, 2000).

Dans le cadre de l'action permanente d'aide internationale à la Bosnie-Herzégovine, la Banque mondiale et la Commission européenne organisent toutes deux des programmes destinés à aider et à moderniser l'enseignement supérieur. A mon avis, c'est d'un modèle occidental, et plus précisément anglo-américain de l'enseignement supérieur, que ces deux organisations s'inspirent, ce qui suppose des schémas d'organisation bien intégrés et une direction centrale forte. Mais le système universitaire yougoslave relativement efficace de l'avant-guerre, dont la Bosnie-Herzégovine faisait partie, reposait sur un modèle tout à fait différent, constitué de chaires et de facultés (Conseil de l'Europe, 1999). Les attentes des personnels, tant enseignants qu'administratifs, qui assurent le fonctionnement de ce modèle sont différentes de celles que l'on trouve dans un établissement organisé selon le modèle anglo-américain. Les efforts actuels de réforme tentent donc d'appliquer des méthodes modernes de gestion à un modèle d'organisation caractérisé par le morcellement en facultés et en chaires, à une structure institutionnelle récemment morcelée, à une organisation fragmentaire de contrôle et de financement qu'il convient de placer dans le contexte des répercussions d'une guerre sanglante et destructrice.

On procède dans cet article à l'analyse plus approfondie de ces questions en faisant valoir qu'une appréciation plus exacte des incidences de l'organisation

des structures universitaires existantes est importante pour la réalisation d'une réforme effective.

LES ANTÉCÉDENTS DE LA RÉFORME

La guerre civile (ou la guerre d'agression, selon le point de vue qui est le vôtre) qui a eu lieu en Bosnie-Herzégovine entre 1992 et 1995 a été le résultat le plus catastrophique de l'effondrement de la Yougoslave fédérale. Les chiffres manquent de précision, mais le nombre des morts se situe entre 150 000 et 350 000, tandis que l'on estime à quelque deux millions le nombre des réfugiés (alors que la population d'avant-guerre dépassait à peine quatre millions d'habitants). A lui seul, le long siège de la capitale, Sarajevo, s'est traduit par quelque 10 000 morts. Environ 7 à 8 000 civils musulmans ont été massacrés par les forces serbes à Srebrenica en juillet 1995, ce qui représente, de loin, l'atrocité la plus grave commise en Europe depuis la fin de la deuxième guerre mondiale (Dizdar et Kemal, 1996 ; Malcolm, 1996). Dans l'ensemble du pays, la destruction des bâtiments et des infrastructures a été importante.

Les Accords de Dayton et l'Accord de paix qui y a fait suite, signés en décembre 1995, ont fait de la Bosnie-Herzégovine un État souverain, composé de deux entités et de trois peuples : les Bosniaques en majorité musulmans et les Croates de Bosnie occupent l'une de ces entités et les Serbes de Bosnie l'autre. Les divisions ethniques complexes définies par Dayton signifient que, dans les zones bosniaques et croates, l'administration fonctionne, le plus souvent, aux niveaux cantonal et sous-cantonal ; en effet, il n'est pas facile de parvenir à l'unité de vues sur bien des questions en prenant appui sur des zones plus vastes et, partant, multi-ethniques.

On retrouve cette fragmentation jusque dans les universités. A la fin de l'ère communiste, l'enseignement supérieur en Bosnie-Herzégovine comprenait la grande Université de Sarajevo, fondée en 1949 et les universités plus petites de Banja Luka, Tuzla et Mostar. Ces trois dernières ont été créées pendant les années 70, au titre d'un programme d'expansion de l'enseignement supérieur yougoslave qui s'est traduit par un doublement des effectifs qui devaient atteindre 60 000 étudiants en Bosnie dans la décennie de 1970 à 1980 (Samolovcev, 1989 ; Dizdar et Kemal, 1996).

En 1995, à la fin de la guerre, l'Université de Sarajevo s'est divisée en deux : une université plus grande et effectivement bosniaque, qui occupe la plupart des bâtiments universitaires de l'avant-guerre, et un établissement plus petit, à forte composante serbe, appelé Université de Srpsko Sarajevo. Les facultés qui composent cet établissement sont réparties sur quelque 250 kms dans l'Est de la SR. Au sud du pays, l'Université de Mostar s'est scindée en deux petits établissements, l'un bosniaque et l'autre croate.

Le tableau ci-dessous montre le caractère morcelé et déséquilibré des prestations actuelles (il montre aussi que les effectifs étudiants n'ont pas encore retrouvé leur niveau d'il y a 20 ans). L'Université de Sarajevo représente près de la moitié de l'enseignement supérieur actuel – alors que son financement est assuré par un seul canton (celui dont l'assiette fiscale est la plus élevée).

Université	Année universitaire 2000/01	
	Équivalents plein-temps d'étudiants (temps partiel à 0.25)	
Sarajevo	23 158	
Tuzla	6 954	
Mostar Est (bosniaque)	1 798	
Mostar ouest (croate)	3 760	
Bihac	2 492	
Universités de la RS (2)	14 100	
Total	52 261	

Source : Farrant et Temple, 2001.

Tuzla est un établissement d'avant-guerre de bonne taille et doté d'un potentiel de croissance grâce à son implantation dans une ville industrielle. Les deux universités de Mostar sont manifestement en dessous de leur fonctionnement optimal et les contraintes politiques et financières rendent la croissance difficile pour l'une comme pour l'autre. Bihac est un ancien collège de formation technique que son canton a doté du statut d'université. Sa croissance est limitée par son éloignement dans l'extrême ouest du pays, et par la population et les ressources financières restreintes de sa localité. Les données relatives aux deux universités de la RS (les données ne sont pas séparables) couvrent une université d'avant-guerre, assez importante (environ 10 000 étudiants) et bien établie à Banja Luka, capitale de la RS, et l'Université de Srpsko Sarajevo, plus petite et datant de l'après-guerre.

Le seul organisme de Bosnie-Herzégovine qui tente d'avoir une vue d'ensemble de l'enseignement supérieur du pays – exception faite des diverses agences internationales – est le Conseil de coordination de l'enseignement supérieur, créé en 2000 sur initiative de la Banque mondiale et du Conseil de l'Europe (Banque mondiale, 2000). Cet organe ne dispose d'aucun pouvoir juridique ou financier et agit, *grosso modo*, comme la voix des universités ; il correspond à ce qui, dans d'autres pays, serait la conférence des recteurs. Les divisions ethniques à l'intérieur du Conseil en limitent le champ d'action : comme dans toutes les organisations dont la mission n'est pas purement locale, chaque groupe ethnique détient effectivement le droit de veto (Phare, 2000) – un arrangement constitutionnel qui est d'autant plus fort qu'il remonte au temps de l'ancienne Yougoslavie où existait

un système de nomination « d'un représentant de chaque ethnie » pour les emplois publics (Malcolm, 1996, p. 204).

MODALITÉS D'ORGANISATION DES UNIVERSITÉS

Dans son étude des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, Clark (1983) voit dans le « mode continental » l'une des principales formes d'organisation de l'enseignement supérieur dans le monde. Ce mode repose sur les deux grandes traditions universitaires de l'Europe du XIX^e siècle : l'université humboldtienne allemande et l'université napoléonienne française. Chacune à sa façon, ces traditions estiment que l'université est au service de l'État ; en retour, l'État s'engage à financer l'université et, dans le modèle humboldtien, à garantir les libertés universitaires. Comme dans les pays en développement au XX^e siècle, on considérait dans une grande partie de l'Europe continentale du XIX^e siècle que le système universitaire apportait une contribution importante à l'identité nationale, au développement économique et à la modernisation sociale et devait, de ce fait, être contrôlée de près par les autorités de l'État (Neave et van Vught, 1994, Mazower, 2000, p. 109). Cette conception s'écarte du modèle anglo-américain qui met l'accent sur l'autonomie de l'université et cherche à maintenir la distance entre l'université et l'État, même si celle-ci bénéficie du financement de l'État. (Cette différence théorique n'a pas empêché l'université anglo-américaine de s'inspirer largement de la tradition humboldtienne, notamment en ce qui concerne l'accent mis sur les différentes disciplines et la recherche.)

Pour Clark, l'aspect organisationnel principal du mode continental est « une structure de l'autorité qui reflète principalement les intérêts de deux catégories : les professeurs titulaires de chaires et les fonctionnaires du ministère d'État, deux catégories relativement peu nombreuses au vu de la multitude d'intérêts que l'on trouve dans les nations modernes » (Clark, 1993, p. 126). Pour ce qui est de la gestion universitaire, ces deux groupes ne considèrent pas qu'il serait de leur intérêt d'avoir « une classe administrative séparée, avec des doyens et recteurs simplement élus, qui seraient des administrateurs amateurs, dont les affectations seraient de courte durée et qui seraient faciles à révoquer ». La bureaucratie qui s'exerce de haut en bas, dit Clark, « rencontre l'oligarchie qui agit de bas en haut, et aucun de ces deux groupes puissants n'a jugé intéressant de créer une troisième force autonome au milieu ». Les universités de Bosnie-Herzégovine sont tout à fait conformes au « mode continental » de Clark, car elles se fondent sur le modèle humboldtien et en présentent l'absence de toute gestion professionnelle.

La structure de l'université humboldtienne « se constitue autour du titulaire de chaire autonome avec son (*sic*) institut de recherche privé et ses acolytes » (Perkin, 1984). Clark convient que, d'un point de vue historique, la principale raison de la persistance de l'université en tant que forme organisationnelle est sa

souplesse, sa capacité de s'adapter à de nouvelles structures intellectuelles en ajoutant ou en supprimant des départements (Clark, 1984). L'université humboldtienne présente une variante, car elle s'est développée en multipliant les créations de chaires dans des disciplines ou sous-disciplines nouvelles, au lieu de développer les rôles des chaires existantes ou en procédant à d'autres réorganisations. Il s'agissait au départ d'un avantage dans la mesure où l'accent était mis sur les disciplines et la recherche, tandis que d'autres systèmes universitaires étaient plus généralistes et fondés sur l'enseignement. Les membres de l'Université de Berlin, créée par von Humboldt lui-même, ont remporté 27 prix Nobel avant 1939 (de Rudder, 1999). C'est, de toute évidence, sur ce modèle que la Yougoslavie a créé son propre système national universitaire après 1918 ; en tout état de cause, elle avait hérité de la même tradition grâce à sa plus ancienne université, celle de Zagreb, qui était, à l'origine, une université d'État austro-hongroise (Samolovcev, 1989).

Malgré ses points forts, l'université humboldtienne donnait en général, au fur et à mesure de son développement, une structure informelle, difficile à gérer même si les administrations universitaires centrales avaient été plus vigoureuses qu'elles ne l'étaient. Perkin (1984, p. 35) fait valoir que c'est à cause de sa structure diffuse que le système a perdu de son élan et que « les instituts de recherche strictement isolés et distincts, placés chacun sous le contrôle d'un seul professeur, ont sans doute découragé l'apport de sang nouveau, d'innovation et de concurrence ». Clark voit aussi dans cette structure fondée sur les chaires, par opposition à la structure anglo-américaine par départements, un frein au changement (Clark, 1983, chap. 6). Dans une orientation un peu différente de celle de Perkin, il fait remarquer que la structure par chaires qui rassemble le personnel universitaire en petits groupes autour d'un seul professeur, limite la capacité d'adaptation d'un établissement. Cela tiendrait, d'après Clark, au fait que la multiplication des chaires fragmente la capacité de décision tandis que la croissance institutionnelle surcharge les titulaires de chaires : « le pouvoir des chaires est à la fois source de dysfonctionnement et contraire à la démocratie ». Il se peut donc que la structure par chaires crée des problèmes, tant au niveau des modalités d'organisation que des relations humaines.

La chaire et la faculté continuent d'être, en Bosnie-Herzégovine, le mode d'organisation fondamental de l'université. La séparation précoce intervenue entre la Yougoslavie et l'Union soviétique signifie que, contrairement à ce qui s'est passé dans bien d'autres pays d'Europe orientale, l'approche soviétique qui consistait à créer des instituts correspondant à un secteur d'activité précis (Zajda, 1980) n'a pas été poursuivie. Il s'ensuit que les principales universités yougoslaves, notamment Sarajevo, se sont développées au cours de la période communiste par l'adjonction de chaires et de facultés nouvelles, au lieu que soient créés des établissements spécialisés en grand nombre, comme cela s'est produit notam-

ment dans la Roumanie voisine (Banque mondiale, 1996, p. 71). Cela signifie aussi qu'il y a eu moins d'occasions de vivre le changement institutionnel.

Clark fait observer que le système des chaires fournit « une base étroite à la compréhension et à la gestion d'une discipline moderne » (1983, p. 187). Un exemple particulier de cette difficulté que l'on peut observer actuellement dans les universités d'Europe orientale est la fragmentation des disciplines : par exemple, dans une université dont la mission concerne l'enseignement appliqué (sciences, technologies, etc.) il peut y avoir trois à quatre chaires consacrées aux mêmes disciplines sous leur forme fondamentale, comportant chacune quelques personnes, et chacune sise dans une faculté différente. Dans un rapport qui analyse ce problème tel qu'il se pose en Bosnie-Herzégovine, on a pu dire que cette structure était « une mosaïque chaotique... qui se traduit par des chevauchements inutiles... et induit une augmentation des dépenses, un enseignement de qualité inégale et une mauvaise utilisation des locaux » (Karabegovic, 2001). Mais l'ampleur des difficultés auxquelles se sont heurtés au cours des dernières années ceux qui cherchent à réformer le système des chaires dans les universités allemandes témoigne de la résistance au changement qu'offre l'université humboldtienne (Bollag, 1998 ; Enders, 2001).

La configuration que l'on trouve en Bosnie-Herzégovine (comme dans le reste de l'ancienne Yougoslavie et dans certains autres pays de la région) d'un morcellement plus poussé encore des universités, divisées en facultés en grande partie autonomes ayant chacune pour l'essentiel la maîtrise complète de ses propres affaires financières et éducatives, ajoute une difficulté considérable à la mise en œuvre du changement institutionnel (Conseil de l'Europe, 1999 ; Littlewood, 1999). Dans l'ancienne Yougoslavie, l'approche spécifique de « l'autogestion » appliquait à toutes les organisations une méthode consensuelle de prise de décision avec la participation d'un conseil des travailleurs et de ce que l'on appellerait aujourd'hui les parties prenantes de l'organisation. Dans les universités, cette « autogestion » intervenait le plus souvent à un niveau inférieur à celui de la faculté (Samolovcev, 1989), ce qui veut dire que la direction des facultés, de même que la direction centrale de l'université, étaient encore plus faibles que dans les établissements fonctionnant selon le « mode continental » habituel.

Comme nous l'avons vu, la structure humboldtienne pose en général une série de problèmes relatifs aux relations humaines et à la prise de décision. En Bosnie-Herzégovine, la fragmentation qui règne, tant au niveau de l'université que des facultés, ajoute un nouvel ensemble de problèmes dont on peut dire qu'ils intéressent la cohérence. Ils comprennent la répugnance du personnel à travailler en équipes, à faire circuler l'information à l'intérieur de l'établissement, à s'engager dans certains modes d'action précis et à les appliquer ensuite de façon systématique (Farrant et Temple, 2001). Ces difficultés constituent autant d'obstacles à l'amélioration de la gestion des universités, et sont liées à la structure par

chaires et facultés et au manque d'identité collective qui en découle, et exacerbées dans ce cas par les autres niveaux de fragmentation que nous avons décrits.

LA RÉFORME EN PRATIQUE

Les programmes de réforme de l'enseignement supérieur en Bosnie-Herzégovine, financés par des organisations internationales, principalement la Banque mondiale et la Commission européenne, ne reconnaissent pas explicitement l'héritage particulier du mode continental et ne prévoient pas de le prendre en compte. Ils proposent plutôt, de façon générale, des améliorations de la gestion qui correspondent au modèle anglo-américain. C'est ainsi que la Banque mondiale cherche à renforcer la gestion centrale des universités pour qu'elle puisse mener à bien une planification stratégique, en même temps qu'une « gouvernance efficace » (Banque mondiale, 2000, p. 13) – formule par laquelle la Banque n'entend sans doute pas la création de « sénats » dirigés par des professeurs de haut niveau, conformément au modèle continental. La Commission européenne évoque, elle aussi, la nécessité « d'induire une planification stratégique efficace » et de mettre en place « des structures juridiques/réglementaires et une gouvernance appropriées à chaque université » (Phare, 2000, p. 15). Ces objectifs, qui n'ont rien d'exceptionnel pour ceux qui connaissent les modalités de l'enseignement supérieur occidental, ne font pas partie de l'expérience vécue par ceux qui n'ont travaillé que dans un système universitaire sous contrôle étatique, conçu à l'origine en conformité avec la tradition continentale et élaboré sous un régime non démocratique.

Si la réintégration des universités qui ont éclaté après la guerre fait partie des objectifs des organisations internationales, elle dépend de changements politiques et constitutionnels plus généraux qui affectent la situation d'ensemble de la Bosnie-Herzégovine d'après-guerre. Le soutien interne à l'intégration des universités – condition nécessaire à l'instauration de changements de gestion selon le modèle occidental – semble aussi constituer un objectif plus immédiat des organisations internationales (Banque mondiale, 2000 ; p. 7), mais certaines incidences pratiques, notamment celles d'une augmentation de l'autorité des recteurs aux dépens des chaires, ne sont pas examinées. Cette absence d'analyse des structures précises des universités est conforme à l'idée selon laquelle les conceptions occidentales de la gestion peuvent être adoptées sans difficultés excessives.

L'ampleur de la différence entre les propositions faites dans l'optique d'un modèle occidental de l'université et la réalité de la gestion de l'enseignement supérieur en Europe orientale peut être jaugée en examinant les incidences de l'instauration de la planification stratégique, l'une des finalités essentielles invoquée pour la Bosnie-Herzégovine et généralement comprise dans la plupart des projets de réforme de l'enseignement supérieur dans la région (Banque mon-

diale, 1996 ; 1998). Pour que la planification stratégique entre dans les faits, il faut formuler une mission institutionnelle claire qui suppose la prise de décision collective, idée étrangère au « mode continental » de l'université. Une équipe de planification doit ensuite rassembler les informations et les données afin de constituer la base des stratégies qui serviront à élaborer la vision faisant l'objet de l'exposé de mission. Comme nous l'avons vu, le personnel universitaire habitué à travailler dans une équipe de ce type est peu nombreux et les données seront le plus souvent spécifiées et recueillies pour la première fois. Une fois ces difficultés surmontées, le problème du changement d'organisation des chaires et des facultés qui ne reconnaissent à l'université qu'une autorité limitée devra être résolu si l'on veut que le plan stratégique soit davantage qu'un exercice de relations publiques. Même cette analyse superficielle d'un seul objectif de la réforme montre bien la distance entre une déclaration d'intention fondée sur un modèle d'organisation et l'instauration effective de changements du comportement institutionnel dans un modèle différent.

La tendance des organisations internationales à faire adopter des modèles relevant d'une culture organisationnelle (généralement occidentale) par une autre a été notée dans d'autres lieux, aussi bien dans d'autres pays d'Europe orientale (Tomusk, 2000) qu'en Asie (Weidman, 1999 ; Billing et Thomas, 2000), par exemple. Il serait déjà difficile de faire face, en quelque lieu que ce soit, à la « dissonance cognitive » induite par la présentation de propositions de changement qui exigent les mentalités et les structures nouvelles évoquées ci-dessus dans l'exemple de la planification stratégique. En Bosnie-Herzégovine, il faut aussi prendre en compte d'autres niveaux de complexité.

J'ai envisagé la manière dont la structure humboldtienne suscite une organisation universitaire réfractaire au changement, à savoir la chaire considérée comme « unité de base » (Becher et Kogan, 1992). La faculté dans laquelle se situent les chaires est, en Bosnie-Herzégovine, la principale organisation de niveau institutionnel. Il arrive souvent que l'université elle-même ne joue guère plus qu'un rôle protocolaire. Aux trois niveaux, la gestion (dans l'acception occidentale du terme) est faible ou absente de fait. Il se peut que le manque relatif de changement institutionnel au cours de la période communiste, dont nous avons déjà fait état, ait aussi contribué à cette faiblesse de la gestion, tout comme la notion « d'autogestion », en diluant encore l'autorité institutionnelle. Si nous poursuivons l'analyse structurelle en quatre niveaux de Becher et Kogan (l'individu, l'unité de base, l'établissement, l'autorité centrale), nous voyons se poser, en Bosnie-Herzégovine, un autre problème, celui du niveau supérieur.

Dans la Fédération de Bosnie/Croatie, ce niveau supérieur est constitué par le canton où est implantée l'université. L'enseignement supérieur est donc localisé en ce qui concerne les grandes orientations et le financement, mais il semble que la survivance des mentalités antérieures à la guerre permette aux étudiants

d'entrer librement à l'université dans d'autres cantons que le leur. Cette localisation n'est pas sans avantages – une certaine adaptation aux besoins locaux, par exemple, qui ne se trouve pas habituellement dans les universités d'Europe orientale, et la possibilité d'éviter une bureaucratie lourde propre aux capitales (Farrant et Temple, 2001). Mais ce morcellement de ce qui, presque partout ailleurs, serait une responsabilité nationale, signifie que les normes universitaires varient considérablement, à tel point que l'on se demande sérieusement si les diplômes délivrés par certaines universités à certaines périodes sont réellement crédibles (Karabegovic, 2001), et que les avantages normaux d'un système, aussi souple qu'en soit l'assemblage, sont difficiles à obtenir. L'efficacité accrue que l'on peut espérer gagner grâce à un système de financement normatif ne peut aisément être réalisée si à chaque modèle de financement ne correspond qu'un seul établissement ; bien qu'il soit théoriquement possible de résoudre ce problème en utilisant des techniques de repérage sophistiquées, ce résultat paraît peu probable à l'heure actuelle.

PRENDRE LA TRADITION POUR POINT DE DÉPART

Comment les organisations qui souhaitent accroître l'impact de l'assistance destinée à rendre l'enseignement supérieur plus efficace peuvent-elles donc prendre en compte les traditions propres aux universités de Bosnie-Herzégovine ? Comment concilier les efforts entrepris pour améliorer l'efficacité avec la nécessité de lutter contre la fragmentation institutionnelle ?

Le premier pas consisterait à analyser de plus près les structures universitaires existantes pour voir dans quelle mesure elles pourraient être plus efficaces, tout en respectant les principes historiquement importants sur lesquels elles reposent. Cette analyse pourrait aboutir, par exemple, à la fusion d'un certain nombre de chaires et d'instituts dans des domaines connexes. Tout en contribuant à la réintégration institutionnelle, une initiative de ce genre aurait pour avantage d'accroître la vigueur et l'ampleur de l'enseignement, d'aider à surmonter quelques-unes des difficultés bien connues que constituent les programmes étroits, l'absence d'enseignement et de recherche interdisciplinaires, le caractère exagérément didactique de l'enseignement et d'autres aspects (Conseil de l'Europe, 1999). Nous pouvons conclure sans grand risque d'erreur que ces problèmes, parce qu'ils sont endémiques à la région, reflètent les effets communs et associés de certaines structures institutionnelles et de la gestion du changement dans les anciens pays communistes (Darvas, 1997). Autrement dit, en cherchant à résoudre les problèmes structurels sous-jacents, on peut espérer faire face aux problèmes plus apparents qui concernent les cursus. Certaines mesures initiales ont d'ailleurs été prises pour tenter de résoudre ces dysfonctionnements universitaires dans les républiques yougoslaves au cours des années 80 (Samolovcev, 1989), mais

la réforme a sans doute dû céder le pas aux problèmes plus urgents posés par l'effondrement de l'État fédéral.

Il faut cependant aider les réformes entreprises au niveau opérationnel de base au moyen de changements « de haut en bas » instaurés au niveau institutionnel, faute de quoi les améliorations locales risquent de prendre longtemps à gagner l'ensemble du système. L'adoption dans l'université tout entière d'un système de gestion de qualité, piloté à l'échelon central, constituerait pour le changement « de haut en bas », un début prometteur. Une équipe peu nombreuse, soigneusement choisie et formée et bénéficiant de l'appui du recteur et des doyens, pourrait être chargée d'instaurer un système de garantie de la qualité universitaire, fondé sur des auto-évaluations menées dans les chaires et instituts restructurés. Cette façon de procéder aurait l'avantage de renforcer la direction de niveau universitaire, désormais dotée d'un rôle nouveau et fondamental (Brennan et Shah, 2000, p. 16), tout en obligeant les chaires et les instituts à procéder à l'évaluation critique de leur travail. L'accent mis sur l'auto-évaluation serait conforme à l'autonomie qui caractérise traditionnellement les chaires, même si l'idée de devoir rendre des comptes à l'extérieur est nouvelle et exige d'être abordée avec prudence. Une fois mis en place un nouveau système de ce type, d'autres changements de niveau universitaires pourraient suivre plus facilement, notamment en ce qui concerne l'allocation interne des ressources et l'élaboration des processus de planification stratégique (Billing et Temple, 2001). Ces changements, en renforçant la direction des établissements, contribueraient utilement à réduire le morcellement des universités.

Pour peu que ces changements surviennent naturellement, sans être imposés, ils auraient plus de chances d'être durables. Une approche conçue dans ce sens serait conforme à l'observation selon laquelle l'innovation dans l'enseignement est adoptée avec le plus de succès quand elle est adaptée aux situations locales, suscite l'engagement local et s'instaure au moyen de programmes simples (Neave et van Vught, 1994, p. 17).

Au lieu de cela, on observe souvent, dans les programmes destinés à améliorer la gestion de l'enseignement supérieur, une série de changements techniques : les nouveaux systèmes informatisés d'information sur la gestion en constituent un exemple apprécié. Ils sont ensuite adoptés sans que l'on procède à l'examen préalable des structures sous-jacentes qui détermineront l'effet durable des innovations de caractère technique. Il semble bien que l'approche différente exposée ici, qui consiste à soumettre les traditions universitaires bien établies à un examen critique et à les prendre comme point de départ, soit appelée à être plus efficace. Du fait du morcellement de l'enseignement supérieur en Bosnie-Herzégovine, les efforts entrepris en faveur de la réforme doivent tirer parti des aspects positifs du système pour améliorer l'efficacité institutionnelle et encourager l'intégration des établissements et du système à l'intérieur duquel ils existent.

Références

- BANQUE MONDIALE (1996),
« Staff Appraisal Report, Romania: Reform of Higher Education and Research Project », Banque mondiale, Washington, DC.
- BANQUE MONDIALE (1998),
« Staff Appraisal Report, Republic of Hungary, Higher Education Reform Project », Banque mondiale, Washington, DC.
- BANQUE MONDIALE (2000),
« Project Appraisal Document: Bosnia and Herzegovina : Education Development Project », Banque mondiale, Washington, DC.
- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992),
Process and Structure in Higher Education, Routledge, Londres.
- BILLING, D. et TEMPLE, P. (2001),
« Quality Management in Central and Eastern European Universities: A Perspective on Change Management », *Perspectives : Policy and Practice in Higher Education*, 5(4).
- BILLING, D. et THOMAS, H. (2000),
« The International transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: the Turkish Experience », *Quality in Higher Education*, 6(1).
- BOLLAG, B. (1998),
« German Higher Education Faces a Period of Tough Transition », *The Chronicle of Higher Education*, 16 janvier.
- BRENNAN, J. et SHAH, T. (2000),
Managing Quality in Higher Education, OECD, SRHE et Open University Press.
- CLARK, B.R. (1983),
The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective, University of California Press, Berkeley et Los Angeles.
- CLARK, B.R. (1984),
« The Organisational Conception », *Perspectives on Higher Education*, B.R. Clark, University of California Press, Berkeley et Los Angeles.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1999),
« Éducation en Bosnie-Herzégovine : gouvernance, financement et administration », Conseil de l'Europe, Direction générale IV, Strasbourg.
- DARVAS, P. (1997),
« Institutional Innovations in Higher Education in Central Europe », *Tertiary Education and Management*, 3(2).

- DE RUDDER, H. (1999),
« Humboldt University in Berlin: Its Transformation in the Process of German Unification », *Higher Education in the Post-Communist World: Case Studies of Eight Universities*, P.L.W. Sabloff, Garland Publishing, New York et Londres.
- DIZDAR, S. et KEMAL, B. (1996),
« Report on Higher Education in Bosnia and Herzegovina: Historical Development, Present State and Needs Assessment », UNESCO/CEPES, Bucarest.
- ENDERS, J. (2001),
« A Chair System In Transition: Appointments, Promotions, and Gatekeeping in German Higher Education », *Higher Education*, 41(1-2).
- FARRANT, J.H. et TEMPLE, P.R. (2001),
« Technical Assistance for Education Reform for Bosnia and Herzegovina: Higher Education Component », Rapport de mission, juin/juillet 2001, Commission européenne, Programme Phare, Sarajevo.
- KARABEGOVIC, I. (2001),
« Proposal for the Transformation of University of Bihac », Université de Bihac, Bihac.
- LITTLEWOOD, M. (1999),
« Towards the Market: Managing Change in the Czech Republic », *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3(1).
- MALCOLM, N. (1996),
Bosnia: A Short History, Macmillan, Londres.
- MAZOWER, M. (2000),
The Balkans, Weidenfeld et Nicolson, Londres.
- NEAVE, G. et VAN VUGHT, F.A. (1994),
« Introduction and Conclusions », *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*, G. Neave et F.A. van Vught, IAU Press/Pergamon, Oxford.
- PERKIN, H. (1984),
« The Historical Perspective », *Perspectives on Higher Education*, B.R. Clark, University of California Press, Berkeley et Los Angeles.
- PHARE (2000),
« Technical Assistance to Educational Reform in Bosnia and Herzegovina », Commission européenne, Bruxelles.
- SAMOLOVCEV, B. (1989),
« Higher Education in Yugoslavia : A Historical Overview », *Higher Education in Yugoslavia*, N. Soljan, Andragoski Centar, Zagreb.
- TOMUSK, V. (2000),
« When East Meets West : Decontextualising the Quality of East European Higher Education », *Quality in Higher Education*, 6(3).
- WEIDMAN, J.C. (1999),
« Restructuring the University Pedagogical Institute of Laos », *Higher Education in the Post-Communist World: Case Studies of Eight Universities*, P.L.W. Sabloff, Garland Publishing, New York et Londres.
- ZAJDA, J.I. (1980),
Education in the USSR, Pergamon Press, Oxford.

Notes de lectures

David Palfreyman

New College Oxford, Royaume-Uni

Alors que l'Assemblée galloise, suivant en cela l'Écosse, rétablit (dans une certaine mesure) l'octroi, sous conditions de ressources, de bourses aux étudiants, il est opportun d'examiner l'ouvrage de **Nicholas Barr**, intitulé ***The Welfare State as Piggy Bank***. Barr se penche sur la question de l'assurance maladie et des pensions avant d'aborder celle de l'éducation ; dans ce domaine, il plaide pour que l'enseignement scolaire relève de l'État mais que l'enseignement supérieur soit soumis aux lois du marché : les étudiants, précise-t-il, « forment un groupe de consommateurs avisés, pleins de bon sens et remarquablement informés » et, de ce fait, sont « plus à même que les responsables de la planification centrale de faire des choix conformes à leurs propres besoins et à ceux de l'économie ».

A propos des prêts étudiants, traités dans le chapitre 12, Barr estime qu'il convient de ne pas les subventionner et comme dans le chapitre suivant (qui porte sur le financement de l'enseignement supérieur), il milite pour l'application de droits de scolarité très élevés : en effet, fait-il observer, dans la mesure où les personnes issues des milieux aisés consomment une part disproportionnée des services d'enseignement supérieur, ce sont les plus riches qui bénéficient le plus du système. Pour des raisons à la fois de rentabilité macro-économique et d'équité dans la répartition, il semble donc que le développement d'un système d'enseignement supérieur de masse exige que les ressources du secteur privé viennent très largement compléter les financements publics. « Sinon, par suite de la dégressivité de l'impôt, ce sont les impôts des camionneurs qui financent les diplômes des anciens élèves de Eton » : une situation que Barr juge immorale.

Les prêts devraient être assortis des taux d'intérêt du marché et les économies réalisées grâce à la suppression de « l'inutile saupoudrage des bonifications d'intérêt entre tous les étudiants » devraient servir à octroyer une subvention ciblée à « ceux dont l'accès aux études supérieures est extrêmement précaire et à ceux dont les gains ultérieurs sont faibles » : l'octroi actuel des bonifications d'intérêt sans discrimination est à la fois « inefficace, coûteux et injuste ». Le mon-

tant des prêts devrait être suffisant pour couvrir la totalité des frais de subsistance ainsi que le relèvement proposé des droits de scolarité, ce qui réduirait la dépendance financière des étudiants à l'égard de leurs parents et atténuerait la complexité du système de prêt.

Barr passe en revue les enseignements qu'un certain nombre de pays – les États-Unis, le Royaume-Uni, la Hollande, la Suède, l'Australie et la Nouvelle-Zélande – ont tirés de l'octroi de prêts de type hypothécaire ou de prêts en fonction des revenus. Dans cet exercice, le tableau 13.1 de son ouvrage présente un rappel utile des dépenses des pays de l'OCDE au titre de l'enseignement supérieur : ces dépenses représentent en moyenne 1.5 % du PIB, l'Australie se situant à 1.5, la France à 1.1, l'Allemagne à 1.0, la Hollande à 1.3, la Suède à 1.7, le Royaume-Uni à 0.7 (*sic*), les États-Unis à 2.0. De même, Barr note que l'agitation qu'a récemment suscitée au Royaume-Uni l'application de droits de scolarité d'environ 1 000 GBP par an est « quelque peu surprenante : en effet, les études pré-licence n'ont été gratuites que pendant une période limitée, c'est-à-dire entre 1977 et 1998 » (elles étaient payantes jusqu'à ce qu'un ancien gouvernement travailliste bienfaisant fasse cadeau de l'enseignement universitaire aux familles nanties !).

Selon Barr, l'Australie et la Nouvelle-Zélande sont les pays qui se sont approchés le plus près du système voulu de financement de l'enseignement supérieur encore qu'ils aient changé de cap récemment. Le système des États-Unis est excessivement complexe quoique globalement correct. Selon le critère retenu par Barr, un système satisfaisant est celui qui applique « des droits de scolarité modulables » et qui prévoit « des prêts dont les taux d'intérêt varient en fonction du revenu », ce qui revient à opérer une redistribution « des classes moyennes d'aujourd'hui (qui perdent une fraction de leurs subventions au titre des études) vers les catégories les moins nanties de demain (qui, compte tenu des taux d'intérêt modulables en fonction du revenu, ne remboursent pas leurs emprunts en totalité)... ». Et si la dette des étudiants fait alors l'objet d'une syndication et est rachetée par un fonds de pension de mineurs, « il peut se faire qu'un mineur retraité, dont l'activité professionnelle a été particulièrement éreintante, vive à la sueur du front d'un jeune analyste financier de Londres ou de Wall Street, [ce qui constituerait effectivement] un heureux renversement de la situation habituelle ».

Cela dit, si les universités appliquent des redevances comme n'importe quel autre prestataire de services, qu'est-ce qui les empêche d'exiger des sommes excessives pour couvrir leur mauvaise gestion ? Ce constat intrigue **Ronald G. Ehrenberg**, dans l'ouvrage intitulé **Tuition Rising : Why College Costs So Much**. En sa qualité d'économiste, d'universitaire et d'administrateur d'université (Cornell), l'auteur se demande pourquoi les universités américaines privées « ont tant de mal à maîtriser leurs dépenses et pourquoi leurs départements ne peuvent se comporter davantage comme des entreprises » (consulter son site sur le

web : www.ipr.cornell.edu/rgespage/ronshome). De même que les frais des soins de santé dans le secteur privé et les droits de scolarité dans les écoles privées britanniques, les droits de scolarité dans les universités privées des États-Unis augmentent bien plus que les prix à la consommation en général : suivre des études à Cornell coûtent à présent par an la moitié du revenu annuel de la famille américaine bourgeoise moyenne, contre un quart en 1980. Le prix des études peut être plus élevé encore ; mais certains étudiants payent en réalité beaucoup moins et tous payent moins que l'on ne dépense pour eux car les dotations en ressources servent aussi à couvrir la hausse des coûts.

Pourquoi les dépenses s'emballent-elles ? Les raisons sont multiples : une « course aux équipements » est en cours (nourrie par plus de 300 guides indiquant aux consommateurs comment accéder aux études supérieures aux États-Unis) pour offrir les installations les plus dispendieuses et, par là même, attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs enseignants ; le partage des pouvoirs de gouvernance (gestion collégiale) se traduit par une faible maîtrise des dépenses, en particulier en ce qui concerne les salaires des universitaires (ce qui ne constitue un problème ni dans les établissements publics des États-Unis ni au Royaume-Uni !) ; il faut aussi citer le coût de la recherche en science lourde ; par ailleurs, la suppression de l'âge du départ obligatoire à la retraite pour les enseignants titulaires n'est pas non plus étrangère à cette situation, car il faut « acheter » le départ des anciens en versant à ces derniers des indemnités coûteuses de professeur honoraire ; d'autres raisons s'ajoutent : le coût des technologies de l'information et des bibliothèques, les parcs de stationnement automobile, la climatisation, les sports de compétition pratiqués dans l'établissement, les résidences d'étudiants et les services à assurer sur le campus... Ehrenberg les analyse toutes.

L'une des grandes universités américaines privées cessera-t-elle un jour cette course aux équipements ? Princeton, Harvard et Yale, qui ont à leur disposition les fonds de dotations et les dons de leurs anciens étudiants, peuvent continuer à se laisser porter par la spirale des dépenses sans cesse plus grandes, mais selon Ehrenberg, les autres universités « seront confrontées à des arbitrages très délicats » et « devront faire des concessions » qu'il s'agisse du financement des traitements des enseignants, de l'aide financière apportée aux étudiants, des installations sur le campus ou de la recherche. De plus, si les dotations ne sont pas davantage affectées à des aides financières pour garantir une plus grande égalité d'accès des étudiants, les universités privées américaines « chercheront » presque alors à être réglementées. (Cette question est analogue à celle de savoir si par exemple Eton mérite le statut d'organisation d'utilité publique, avec tous les allègements fiscaux qui vont de pair, alors que cette école applique des droits de scolarité de 15 000 GBP par an et ne scolarise qu'un petit nombre d'élèves *entièrement* subventionnés : peut-on dire que cet établissement ne se contente pas

d'accueillir des riches et qu'il satisfait le critère de l'utilité publique basé sur l'allègement de la pauvreté ?)

L'ouvrage suivant est celui de **Duke Maskell et Ian Robinson, *The New Idea of a University***. Les deux auteurs font état d'un profond dérèglement dans l'enseignement supérieur britannique. Le génie même de l'université a été affecté. L'enseignement des humanités a cédé la place à un simulacre d'études supérieures reposant sur la notion communément admise de l'université utilitaire et professionnelle.

Les auteurs reconnaissent volontiers que leur ouvrage a un caractère « légèrement polémique ». Ils commencent par contester l'idée que l'enseignement supérieur est tout simplement bon pour l'économie, soutenant que les allègements fiscaux ont conduit au « boursoufflement grotesque du système universitaire britannique », qui compte désormais 125 établissements ou davantage, qualifiés de « sources de gaspillage ». A partir du rapport de la Commission Dearing (en particulier les volumes 7 et 8 rédigés par des économistes universitaires), ils affirment qu'aucun argument économique convaincant ne justifie le développement massif de l'enseignement supérieur ; ils étudient la notion définie par Newman d'un enseignement classique, ainsi que l'ouvrage de ce dernier *The Idea of a University*, et font également état des propos que Jane Austen, dans *Pride and Prejudice*, fait tenir à son personnage M. Collins au sujet de la valeur de l'éducation ; puis, leur attention porte sur Sir Ron Dearing, dont ils disent qu'il est le « fils de M. Collins » et dont le rapport, selon eux, « se révélera être dans les siècles à venir une synthèse archéologique des clichés en cours au sein de la bonne société anglaise durant l'été de 1997 ».

Les deux auteurs étudient en long et en large la nouvelle université qui inculque des savoir-faire. Ils nous indiquent comment une université nouvelle fonctionne : elle enseigne, dans le cadre de cursus, ayant des buts/objectifs/finalités, et de modules (l'arbre de la connaissance de Newman devient un « amas de branchage » ou une « galerie marchande ») qui sont soumis à un contrôle de la qualité totale, et parallèlement attribue à ses clients des diplômes de licence avec mention très bien et conduit des recherches « qui n'aboutissent à rien du tout ». Les deux auteurs s'en prennent ensuite au diplôme du « A level » dont le niveau baisse, au secteur de l'Inspectorat et à la « fraude » que représentent les formations pseudo-professionnelles sanctionnées par des titres universitaires.

Il n'est pas surprenant de lire sur la jaquette de l'ouvrage que les deux auteurs **sont** l'un et l'autre des universitaires à plein-temps (c'est l'auteur de la présente note qui souligne).

Dans son recueil intitulé ***Higher Education Reformed***, Peter Scott (dir. pub.) offre une analyse un peu plus optimiste du système universitaire actuel au Royaume-Uni. Cet ouvrage (encore un) est paru pour le nouveau millénaire : dans

un environnement très agité, il faut que l'université, dans sa forme traditionnelle, lutte pour survivre, engage un changement en profondeur ou soit « re-formée »... Ce recueil comprend donc une série de chapitres dont le but est de nous aider non seulement à survivre mais aussi à prospérer dans la nouvelle décennie, le nouveau siècle, le nouveau millénaire.

Sheldon Rothblatt donne le coup d'envoi en définissant la *Modern University* sous différents angles : la recherche, la différenciation des études, le contrôle de la qualité, la gouvernance et l'autonomie, la quête de recettes, et l'absence « à la fois de sentiment et de désir » qui semble caractériser l'université de 2001 par rapport à celle de 1901, « l'une des grandes réussites de l'université du XIX^e siècle » ayant été « son aptitude à s'entourer de frontières, au sens littéral et philosophique du mot ». D'autres chapitres suivent sur la stratégie et la gestion, l'université entrepreneuriale, la mondialisation, l'impact des TI, l'avenir de la recherche, etc. Je me bornerai à examiner trois de ces thèmes : la méthode collégiale, l'étudiant en tant que consommateur et la profession d'universitaire.

Je reviendrai à la question des « méthodes collégiales » à propos du dernier ouvrage et j'examinerai maintenant les deux autres questions. Dans *A Profession for the New Millenium*, John Randall (bien connu pour son rôle à l'Agence pour l'assurance-qualité – QAA) s'interroge : « l'enseignement universitaire est-il une activité véritablement professionnelle ? ». Il fait part de ses doutes à cet égard : nous ne disposons pas de « code explicite de déontologie, caractéristique qui définit une profession », et nous devrions en avoir un, du moins en ce qui concerne les obligations d'enseignement à l'égard des étudiants car les modèles [du XIX^e siècle] de réglementation [d'auto-réglementation] professionnelle – qui pose en principe qu'un service défini par un producteur est proposé par un seul praticien indépendant – ne cadrent plus désormais avec la réalité. L'entité assurant un service professionnel joue à présent le même rôle que le professionnel.

Ces observations conduisent au thème retenu par David Robertson : « *Students as consumers* ». L'université du nouveau millénaire sera centrée sur l'étudiant consommateur : ce sont les choix des étudiants et leur comportement qui globalement dicteront la ligne de conduite des établissements dans toutes les universités orientées vers la recherche, à l'exception des plus prestigieuses et des mieux financées. Les grandes universités, qui recruteront leurs étudiants dans les classes bourgeoises, continueront de leur assurer l'hébergement – et deviendront extrêmement coûteuses : « ... c'est par l'enseignement supérieur que les personnes acquerront principalement leur accès au monde fermé de l'élite. C'est ainsi que les universités prestigieuses deviendront partie intégrante d'un secteur d'activité réservé à quelques privilégiés, tout comme le sont certaines résidences sécurisées ou encore certains clubs fermés de vacances et clubs privés. » Le marché de l'enseignement supérieur sera « lucratif » pour les établissements en mesure d'imposer des super-droits de scolarité et pour ceux qui seront en mesure

de maîtriser les dépenses. Beaucoup des établissements n'entrant pas dans ces deux catégories seront conduits à la faillite puisque l'étudiant consommateur avisé exercera ses droits souverains de consommateur ainsi que ses choix, optant pour la qualité, en y mettant le prix, ou pour « des études économiques ».

Rothblatt présente une variante sur le thème de l'enseignement supérieur en tant qu'industrie de services : il s'agit de la différenciation des produits et de la création de créneaux résultant de la réapparition en force des études de type classique non seulement aux États-Unis, mais également en Allemagne et en Hollande. Pour les États-Unis, cet aspect est traité dans l'ouvrage ci-après : **Mark B. Ryan, *A collegiate Way of Living : Residential Colleges and a Yale Education***. Ryan examine l'adaptation de Oxbridge au contexte américain : voir également Rudolph, *The American College and University* ; Duke, *Importing Oxbridge* ; O'Hara, « How to built a residential college » dans *Planning for Higher Education* [2001, 30(2) 52-57] ; et Tapper et Palfreyman, *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*.

Ryan, toutefois, se rapproche de Randall et de Robertson ci-dessus lorsqu'il admet que l'intérêt du corps enseignant pour l'organisation des études supérieures en *college* ne se perçoit que chez les universitaires (peu nombreux) qui veulent devenir directeurs et doyens desdits *colleges*. A Yale, l'enseignement, et plus encore les acquis proprement dits des étudiants, comptent apparemment bien moins que la productivité de la recherche. Cela dit, l'ouvrage de Ryan se termine sur un ton un peu « moralisateur », au goût des britanniques, par des chapitres sur le cœur et l'intellect (*Heart and Intellect*) et sur l'âme d'un collège en résidence (*The Spirit of a Residential College*).

Dernier ouvrage, ***Buckingham at 25 : Freeing the Universities from State Control*, James Tooley** (dir. pub.). L'université de Buckingham est peut-être celui de nos établissements qui se rapproche le plus d'une université privée américaine assurant l'enseignement des lettres et sciences humaines : cette université a-t-elle un avenir dans l'enseignement supérieur britannique qui est à présent un secteur nationalisé ?

La série d'articles que contient ce recueil constitue un hymne intéressant à la louange du « secteur indépendant » : « ... la mainmise du gouvernement est l'ennemi de la liberté... Le droit de regard de l'État sur les universités nuit à la qualité... » Graham Hills se lance dans une diatribe contre les présidents d'universités qu'il juge inefficaces : « il est difficile de décrire un groupe de vice-chanceliers... association de frileux... [qui globalement] restent sans rien faire ». Hills préconise (comme toujours) l'application de droits de scolarité adéquats. Diana Warwick, cependant, présente, ce qui serait l'équivalent d'un article rédigé par une commission de timorés restant sans rien faire ; de son côté, Kenneth Minogue imagine l'effondrement de la culture universitaire si les établissements indépendants n'étaient plus « que les simples instruments de la politique nationale... La

servilité des universités, en tout cas dans leurs aspirations, est totale... [les universitaires] se trouvent maintenant lamentablement pris dans les mailles de l'impuissance bureaucratifiée ». Duke Maskell préconise « une réduction massive du financement des universités grâce à une réduction tout aussi massive du nombre de places offertes par ces établissements » (ce qui renvoie à son analyse du rapport Dearing mentionné plus haut) ; Niall Ferguson corrobore ses propos en soutenant que la pire des solutions serait d'accroître les moyens financiers.

D'autres ouvrages apportent les réponses : se libérer d'un coup, appliquer des droits de scolarité d'un niveau suffisant pour qu'au moins certains établissements d'enseignement supérieur disposent des moyens nécessaires pour rester en piste à l'échelle mondiale, privatiser l'enseignement supérieur et mettre fin au marché faustien avec l'État. Toutes ces solutions sont fort intéressantes, mais il y a tout lieu de craindre que d'ici à 25 ans, « l'expérience Buckingham » n'ait toujours pas été imitée et reste un petit poisson dans la mer d'enseignement supérieur [public] même si l'établissement a fait le pari pour l'avenir « d'élargir le secteur indépendant et de transformer les attitudes à son égard ». Bon anniversaire à l'université Buckingham.

Références

- BARR, N. (2001),
The Welfare State as Piggy Bank, Open University Press.
- EHRENBERG, R.G. (2000),
Tuition Rising : Why College Costs So Much, Harvard University Press.
- MASKELL, D. et ROBINSON, Ian (2001),
The New Idea of a University, Haven Books.
- RYAN, M.B (2001),
A Collegiate Way of Living : Residential Colleges and a Yale Education, Yale.
- SCOTT, P. (dir. pub.) (2000),
Higher Education Reformed, Falmer Press.
- TOOLEY, J. (dir. pub.) (2001),
Buckingham at 25 : Freeing the Universities from State Control, Institute of Economic Affairs (Readings 55).

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 résultant des 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 « Figure ». 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 2002 02 2P) ISSN 1682-346-X – n° 52550 2002