

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

Gestion de l'enseignement supérieur

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES

OCDE 

Volume 13, n° 2

© OCDE, 2001.

© 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.

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 13 - 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

© OCDE 2001

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.

Gestion de l'enseignement supérieur

- Une revue destinée aux administrateurs et gestionnaires des établissements d'enseignement supérieur et aux chercheurs en gestion institutionnelle.
- Couvrant le domaine de la gestion institutionnelle à l'aide d'articles et de rapports de recherche.
- Une source d'information sur les activités et les manifestations organisées par le Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE).
- Publiée sous le titre *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur* de 1977 à 1988, elle paraît trois fois par an.
- Publiée 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
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 2001 (3 numéros) :

€ 78 FF 511.64 US\$85 DM 152.55 £55 ¥ 10 750 MXN 630

Prix (2001) d'un seul numéro :

FF 205 US\$35 DM 65 £23 ¥ 4 350

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, USA (présidente)

Jaak AAVIKSOO

University of Tartu, Estonie

Philip G. ALTBACH

Boston College, États-Unis

Berit ASKLING

Göteborg University, Suède

Chris DUKE

University of Western Sydney, Australie

Leo GOEDEGEBUURE

University of 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-BÖLING

Center for Higher Education Development, Allemagne

Christine MUSSELIN

Centre de Sociologie des Organisations (CNRS), France

Jamil SALMI

The World Bank, 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

Hiroshima University, Japon

Sommaire

L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite <i>Burton Clark</i>	9
L'émergence des cultures d'entreprise dans les universités européennes <i>John L. Davies</i>	27
Promouvoir la compétence et l'autorité des universitaires au sein d'une culture entrepreneuriale <i>Craig McInnis</i>	49
Supprimer les obstacles structurels à l'innovation dans les universités traditionnelles <i>José-Ginés Mora et Enrique Villarreal</i>	63
Culture d'entreprise et culture d'université <i>Pierre Daumard</i>	75
Répondre aux nouvelles attentes des étudiants <i>Peter Coaldrake</i>	83
Changer les formes de la diversité en Europe : enseignements tirés d'un voyage d'étude de l'OCDE <i>John Pratt</i>	103
L'enseignement tertiaire au XXI ^e siècle : enjeux et perspectives <i>Jamil Salmi</i>	115

L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite

Burton Clark

University of California, Los Angeles, États-Unis

RÉSUMÉ

Cet article reproduit le texte de l'allocution principale que l'auteur a prononcée lors de la séance inaugurale de la Conférence générale 2000 de l'IMHE, à Paris.

INTRODUCTION

Je suis ravi que le Programme IMHE, placé sous la direction de Peter West et Richard Yelland, ait donné à cette Conférence 2000 le titre de « Esprit d'entreprise et université : Quel avenir ? Les établissements face aux défis mondiaux ». Ce sujet est holistique et rassembleur ; tourné vers l'avenir, il n'en est pas moins bien planté sur terre. Ce ne sont pas les exigences et les défis nombreux du moment qui vont, par eux-mêmes, déterminer le sort des universités. C'est plutôt la façon dont les universités réagiront aux nombreuses forces qui agissent sur elles et comment, à leur tour, elles façonneront ces forces qui constituent le cœur du problème. La conférence fait admirablement valoir cet argument.

Bien entendu, rien ne pouvait me plaire davantage que de voir que les organisateurs de la conférence ont choisi mon livre intitulé *Creating Entrepreneurial Universities*¹ (1998) pour définir les catégories correspondant aux débats, aux groupes de travail et aux études de cas provenant de divers établissements du monde entier. Il est rare qu'un ouvrage traitant de sciences sociales, et plus encore de recherche sur l'éducation, fasse l'objet, deux ans à peine après sa publication, d'une telle convergence internationale d'efforts visant à soumettre les idées qui y sont exposées à un examen critique pour voir si elles peuvent être mises en œuvre. C'est la première fois, en un demi-siècle d'écriture, que je bénéficie d'une attention critique aussi organisée, et c'est sans doute la dernière. J'en suis heureux et profondément reconnaissant.

Que puis-je faire, à ce stade et à cette occasion, pour faire avancer le débat ? Je voudrais essayer d'améliorer mon texte de 1998 et surtout, développer quelques-unes des incidences de mes observations sur la vie de l'université pour les décennies à venir. Je commence par aborder le problème général de la transformation de l'université, tel qu'il est décrit dans le livre ; je passe ensuite en revue plusieurs idées importantes issues de la recherche afin d'encourager d'autres que moi à perfectionner mes formules, à mesure qu'ils soumettent les idées à l'épreuve de l'utilité pratique. Pour que ces formules continuent d'être utiles, elles ne doivent pas être pétrifiées. Elles doivent être décomposées, étendues et plus clairement énoncées.

Je voudrais ensuite aborder deux grands thèmes qui peuvent nous aider à mieux comprendre les résultats de l'esprit d'entreprise à l'université. Je tiens à souligner que, si notre action est juste, cette transformation réfléchie est de nature à renforcer sensiblement la collégialité de l'université, son autonomie et ses résultats éducatifs. Le caractère entrepreneurial des universités n'étouffe pas l'esprit collégial ; il ne fait pas des universités des servantes de l'industrie et il ne leur confère aucun caractère commercial qui puisse en faire des galeries marchandes. Sur ces trois plans, il va plutôt dans le sens inverse.

Enfin, je voudrais insister sur l'importance croissante du récit entrepreneurial, auquel nombre de participants à cette conférence peuvent contribuer – un récit convainquant qui explique aux bailleurs de fonds de l'université et à l'opinion publique à quoi ressemblent les universités qui vont de l'avant en associant l'ancien et le nouveau au sein d'une organisation révisée. Ce récit est très nécessaire pour faire contrepoids aussi bien à l'idée sommaire de l'université comme entreprise, dont il est si fort question en ce moment, qu'à la description simpliste des universités en tant qu'objets passifs et impuissants dont le sort est déterminé par d'irrésistibles exigences extérieures. Tel n'est pas le cas. L'université est bien davantage qu'une entreprise. Elle a des aspects génétiques singuliers et évolue selon des trajectoires qui tiennent à ses propres tendances génériques et à ses engagements vis-à-vis de la société. De plus, les universités synergiques façonnent leur environnement tout autant qu'il les façonne. En termes simples, elles se chargent elles-mêmes de démarrer, de se piloter, de se réglementer, elles sont indépendantes et progressistes. Un récit entrepreneurial bien mené présente les caractéristiques qui les définissent, et notamment les avantages d'une université moderne qui se tient debout afin de s'adapter, selon ses propres conditions, à un univers fort complexe et fort incertain.

LE PROBLÈME DE LA TRANSFORMATION DE L'UNIVERSITÉ

Dans le dernier chapitre de mon livre, je pose le constat du déséquilibre croissant entre les demandes adressées aux universités et leurs aptitudes à y

répondre tout en conservant leur forme traditionnelle. Ce déséquilibre entre les demandes et les réponses n'est certes pas caractéristique de toutes les universités, mais on l'observe bel et bien dans de nombreux pays, et notamment dans les universités publiques qui relèvent principalement d'un ministère national ou régional de l'Éducation, ou de l'Éducation et de la Science. La capacité de réponse est limitée par l'insuffisance des fonds, et par la rigidité de structures internes qui datent de l'époque plus simple de l'enseignement supérieur élitiste. Sans accentuer davantage le déséquilibre, nous nous contenterons de dire qu'il s'agit d'une insuffisance croissante des établissements, assortie d'une conscience de plus en plus nette de leur incapacité à y faire face.

Lorsque l'on cherche à maîtriser ce déséquilibre, il n'est pas inutile d'introduire des changements dans l'ensemble du système. A l'heure actuelle, un système national cherche à réduire le poids de la réglementation nationale. Le mouvement de la décentralisation de l'État à l'université s'intensifie et donne aux universités plus de liberté pour se frayer leur propre chemin. Mais ces changements se heurtent à de vives résistances. Ils vont à l'encontre des valeurs que sont l'uniformité nationale et l'équité institutionnelle. On voit souvent les vieilles méthodes resurgir sous de nouvelles formes qui tendent vers la conformité aux visions centrales et aux plans communs. On peut en citer comme exemples les nouvelles agences centrales de « contrôle de qualité » et les nouveaux exercices d'évaluation qui pénalisent ou récompensent les universités en fonction de leurs résultats actuels, conformément à de simples indicateurs de compétence de l'enseignement et de la recherche. Certains intérêts internes ou externes à l'administration s'opposent vigoureusement à une différenciation pourtant très nécessaire ; ils souhaitent plutôt que le système national continue de rassembler un ensemble apparemment homogène d'établissements. Malheureusement, cette volonté d'homogénéisation et d'unification limite gravement l'expérimentation et la prise de risques. Elle a pour effet de rendre des universités déjà surchargées et insuffisamment financées plus chargées encore et limitées par l'amenuisement des crédits.

En bref, les systèmes nationaux sont des instruments de réforme contondants. L'État, ou d'autres grands bailleurs de fonds, ne peut mener à bien la réforme des universités. Seules les universités elles-mêmes peuvent prendre les dispositions essentielles. Une observation particulièrement pointue et perspicace faite au début des années 90 par Clark Kerr fait valoir que :

« Pour la première fois, on voit se profiler un monde de l'apprentissage réellement international et hautement compétitif. Si vous voulez vous placer sur cette orbite, vous ne pourrez vous fier qu'à vos propres mérites. Inutile de compter sur la politique ou sur quoi que ce soit d'autre. Il faut donner beaucoup d'autonomie aux établissements pour qu'ils soient dynamiques et fassent rapidement leurs marques sur la scène internationale. La direction entrepreneuriale doit se développer de pair avec l'autonomie institutionnelle.² »

Ce que j'ai appelé « la réponse institutionnelle » devient de plus en plus indispensable à toutes les universités qui se veulent des éléments viables et concurrentiels du nouvel univers international du savoir qui se profile rapidement à l'horizon.

IMAGINER LES ITINÉRAIRES DE LA TRANSFORMATION

Facile à dire, difficile à faire. Le tout est de savoir comment. Si l'État et d'autres bailleurs de fonds extérieur ne peuvent prendre au plan local l'initiative qui revient à chaque établissement, comment les universités peuvent-elles passer à un mode plus actif ? Il nous faut à présent nous transformer en analystes de l'organisation et examiner les mesures qui, si elles sont appliquées pendant plusieurs années, peuvent modifier les structures de base et les cultures d'ensemble. C'est ce que j'ai tenté de faire dans mon étude – identifier quelques grandes mesures prises dans les universités, qui finissent par aboutir à une transformation de première importance. Je me suis attaché, non aux menus changements des programmes d'enseignement et de recherche qui les transforment en enclaves isolées, mais aux changements de structure et de culture qui finissent par donner naissance à une organisation d'ensemble révisée, voire nouvelle.

Il s'agissait à ce propos de conceptualiser quelques démarches apparemment importantes, situées à un niveau moyen de généralisation : ni trop spécifiques ou trop étroites, ni trop générales ou trop diversifiées. En principe, les cinq catégories que je présentais en tant que voies de la transformation devaient être assez spécifiques pour être facilement reconnues par les participants avisés et en même temps assez générales pour laisser de côté les singularités de chaque établissement ; elles devaient s'appliquer à tout un assortiment de cas – tout d'abord à mes cinq cas, puis éventuellement à d'autres universités qui n'avaient pas encore fait l'objet d'un examen. Je voulais éviter les généralisations trop pompeuses et abstraites, fuir la rhétorique qui parle, par exemple, de systèmes ouverts ou fermés, de dépendance vis-à-vis des ressources, ou de conduite bureaucratique et charismatique. En même temps, il me fallait des catégories qui dépassent d'un ou deux niveaux de généralisation les détails douteux et désordonnés de la réalité complexe de chaque université. La douloureuse décision a été prise de proposer un cadre explicatif ne contenant que cinq pauvres éléments, plutôt que d'en chercher dix ou vingt qui couvriraient plus précisément un champ plus vaste. Les listes d'explications possibles que l'on trouve à la fin de tant de rapports de recherche ne facilitent pas la compréhension. Mieux vaut être croustillant que détrempé et affirmer que certaines choses sont plus importantes que toutes les autres.

Mes catégories étaient donc assez générales. Pour mieux les définir, on peut les diviser en éléments plus spécifiques. J'illustrerai mon propos par une analyse

de deux des cinq catégories : premièrement, la diversification du financement de base et deuxièmement, le renforcement de l'axe de pilotage.

La diversification du financement de base

Pour plus de simplicité dans l'examen des soubassements financiers de l'université entrepreneuriale, j'ai surtout cité trois sources ou provenances de revenu : le financement institutionnel ordinaire provenant d'un ministère, les fonds alloués par les conseils gouvernementaux de la recherche, toutes les autres sources étaient réunies sous l'appellation de « revenus de troisième provenance ». Une analyse en trois parties montrait clairement le glissement de la première source de revenu face aux trois provenances groupées, qui permet de lever plus de fonds et de disposer au plan local de plus de latitude pour les dépenser. Cette diversification des revenus paraît indispensable si l'on veut maintenir le caractère entrepreneurial. Une université peut aller de l'avant et prendre les initiatives souhaitées sans en attendre qu'elles soient appliquées à l'ensemble du système, ce qui est lent et s'accompagne de règles de normalisation. Elle peut aussi réagir plus aux événements et compenser une perte subie d'un côté par une avancée survenue de l'autre. D'une façon générale, mieux vaut avoir plus d'argent que moins, à condition qu'il soit obtenu par des moyens généralement licites.

Ma troisième catégorie de sources de financement contient nombre de filières. Je propose trois sous-catégories fondées sur les grands types de provenance :

1. *Les autres sources gouvernementales.* Elles comprennent d'autres départements qui se situent au même niveau administratif que le bailleur de fonds principal, par exemple, les départements de l'agriculture, de la sylviculture, de la technologie, du développement économique mais aussi des départements de niveau administratif différent tels que les départements de l'administration régionale et municipale. Il s'agit de sources de financement qui offrent de nombreuses possibilités et dont le nombre s'accroît.
2. *Les organisations privées.* Elles comprennent trois grandes sous-catégories. Premièrement, les entreprises industrielles, elles-mêmes réparties entre de nombreux secteurs et présentant d'importantes différences selon leur taille. Deuxièmement, les associations professionnelles et civiques qui favorisent l'éducation continue de leurs membres. Troisièmement, les fondations philanthropiques qui offrent aussi bien des fonds ayant une affectation précise que des fonds sans affectation ; elles vont des petites fondations « familiales », prêtes à financer une bourse ou deux, une pièce précise dans un bâtiment particulier et des fondations gigantesques telles que le Wellcome Trust au Royaume-Uni dont les subventions peuvent, dans certains domaines de recherche, égaler ou dépasser celles des conseils de la recherche.

3. *Les revenus provenant des universités elles-mêmes.* Il peut s'agir des revenus des dons et investissements, des revenus générés par certains services universitaires qui vont de l'hôpital à la librairie, des droits d'inscription, d'études et du produit des brevets concernant la propriété intellectuelle détenue conjointement par l'université et certains membres de son corps enseignant.

Ces diverses sources relevant de la troisième catégorie s'assortissent évidemment de possibilités et de problèmes différents et permettent, à des degrés divers, de décider librement des dépenses à engager. Les entreprises industrielles en veulent pour leur argent et expriment souvent des souhaits bien précis ; la collaboration entre universités et entreprises suppose des négociations ardues au sujet des contrats et des compromis sur la priorité à donner aux intérêts des uns et des autres. Les ministères et départements gouvernementaux, de leur côté, offrent parfois des subventions généreuses, relativement peu ciblées, mais peuvent aussi insister sur une budgétisation cloisonnée et une comptabilité serrée. La grande catégorie appelée « revenus provenant des universités elles-mêmes » est généralement celle qui comporte le moins de contraintes. Pensez à la discrétion que permettent les revenus provenant de dons. La décision difficile de mettre de côté un excédent de revenu sous forme de dotation, plutôt que de le dépenser l'année suivante est un choix stratégique de première grandeur et rappelle celui que doivent faire les individus et les familles entre l'économie pour l'avenir et la dépense immédiate. Les revenus gérés par des spécialistes produisent des intérêts cumulés pendant des années. Autre exemple : en faisant des diplômés des « anciens élèves » qui apportent leur contribution financière à l'université chaque année et à l'occasion des campagnes spéciales de recherche de fonds, on exploite une source qui offre une grande latitude en matière de dépenses. Il arrive que les anciens élèves contribuent à un fond d'ensemble ou à certains projets spécifiques désignés par l'université.

L'important ici est qu'il n'y a pas de limite aux possibilités offertes par les revenus de troisième provenance et leurs nombreuses sous-catégories. En témoignent les apports de plus en plus conséquents fournis aux universités par les administrations régionales et municipales dans certains systèmes nationalisés et la contribution systématique des anciens élèves dont bénéficient désormais nombre d'universités dans le monde entier. Comme l'on avait coutume de dire dans la vie politique américaine, un million par-ci, par-là, ça finit par faire de l'argent. A présent, pour les universités privées les plus riches et quelques établissements publics renommés, il s'agit plutôt d'un milliard par-ci, par-là. Les universités indépendantes peuvent s'orienter vers les cercles vertueux de la production de revenu qui se substituent aux cercles vicieux de la diminution du financement unitaire, à condition que les pouvoirs publics aient au moins le bon sens de ne pas supprimer les excédents annuels et de ne pas pénaliser les universités en leur faisant payer leur réussite financière éventuelle.

Soyons clairs : dépendre en très grande partie d'une source unique de financement n'est pas un bon moyen pour bâtir une université autonome. Les intérêts des pouvoirs publics sont nombreux et fluctuants ; il peut arriver que le financement des universités se retrouve tout en bas de la liste des priorités. En matière d'investissement, le scénario gagnant consiste à diversifier les sources. Pourquoi s'obstiner à parier sur un seul cheval, surtout s'il est sans cesse boiteux à l'arrivée ? Pourquoi compter sur une seule action s'il s'agit manifestement d'un « tocard » ? Les universités indépendantes sont plus avisées.

Renforcer l'axe de pilotage

L'élément important – l'axe de pilotage – comporte aussi une quantité de sous-catégories. Il peut prendre des formes très différentes mais, quelle que soit celle qu'il revêt, il doit englober les entités centrales de gestion et les départements universitaires. Il doit concilier les nouvelles valeurs de la gestion et les traditions universitaires classiques, ce qui est, une fois encore, plus facile à dire qu'à faire. Parmi les cinq établissements que j'ai étudiés, certains avaient fait de la décentralisation interne la voie royale menant au pilotage renforcé. L'Université de Joensuu en Finlande a beaucoup fait pour donner tous les pouvoirs aux départements, libérer leurs énergies et faire en sorte que la responsabilité soit très proche du fonctionnement. D'autres mettent l'accent sur la centralisation, Warwick, avec un ensemble réduit de commissions centrales reliées entre elles qui se chargent de répartir les ressources anciennes et nouvelles, Strathclyde avec, en son centre, un Groupe de gestion universitaire bien défini qui s'est placé très résolument aux commandes. Il faut dire que les termes généraux de « centralisation » et « décentralisation » peuvent cacher tout autant qu'ils ne révèlent. A Joensuu, la direction centrale a dû trouver de nouveaux moyens de coordonner des départements indépendants tandis qu'à Warwick et à Strathclyde, les professeurs des différentes facultés ont appris à défendre fermement leurs propres intérêts à l'occasion des négociations avec les groupes centraux. Il existe toujours une dialectique entre, d'une part, les personnes et les groupes du centre qui représentent les intérêts de l'université tout entière, et de l'autre, les personnes et les groupes relevant des facultés et départements qui sont responsables du bien-être d'une partie de l'ensemble. Il nous faudrait en savoir bien davantage sur la façon dont les universités entreprenantes se servent de cette dialectique pour être mieux à même d'aller de l'avant et élever le niveau de leurs résultats.

L'autre sous-élément qui suit l'idée que je me fais d'un axe de pilotage renforcé est la dimension qui va d'une direction très personnelle à une direction vigoureusement collective ou groupée. La capacité de pilotage d'une université peut être renforcée et l'est d'ailleurs souvent, par le surcroît de pouvoir octroyé à certains postes d'autorité hiérarchique, notamment ceux du recteur (vice-chancelier, président), du doyen de faculté et du président de département. L'axe de pilotage

peut être renforcé, en même temps que les postes hiérarchiques, par le renforcement des groupes qui se situent au centre et aux côtés du doyen et du président de département. On passe du « je » au « nous » à mesure que les enseignants se mélangent aux administrateurs. Rien n'est plus important que d'arriver à bien faire fonctionner la structure d'autorité de manière synergique. Et rien n'est plus difficile que de mettre au point cette structure, d'en assurer la stabilité et de l'améliorer.

Il est manifeste que les formes très personnelles de direction – le dictateur, le tyran, le personnage autoritaire – ne perdurent pas dans les universités et ne peuvent figurer à titre permanent dans les universités entrepreneuriales. Contrairement aux entreprises et aux services publics traditionnels, les formes collégiales doivent fonctionner vigoureusement autour des formes personnelles de direction et finir par donner l'impression de les dominer, notamment au centre. Sachant combien l'influence des enseignants est forte, reposant comme elle le fait sur leur compétence professionnelle et leurs connaissances thématiques, le « nous » doit l'emporter sur le « je ». L'entrepreneuriat des universités doit être perçu comme un entrepreneuriat collégial.

Nous devons en savoir plus sur la manière exacte dont les différentes universités synergiques associent sur tous les plans une direction centrale forte au pilotage vigoureux des facultés et départements. « L'itinéraire » que j'ai appelé « renforcement de l'axe de pilotage » couvre une multitude de relations complexes. C'est dans les études de cas que ces relations apparaissent le plus clairement. Il faut s'attendre à voir les modalités varier considérablement en fonction des contextes nationaux et locaux, être appliquées différemment aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, et selon qu'il s'agit d'une université nouvelle de taille relativement modeste, située dans la campagne hollandaise ou d'une grande université ancienne dans une des grandes villes du pays.

Il conviendrait d'élucider et de reformuler les trois autres itinéraires que j'ai proposés dans mon livre : l'extension de la périphérie de développement, dans toute sa profusion de formes et de relations nouvelles, la stimulation du cœur de l'université, avec ses départements solidement implantés mais très variés, qui doivent s'associer à la transformation d'ensemble, faute de quoi elle risque fort de ne pas se produire et l'intégration de la culture de l'entreprise, qui s'exprime avec fierté et passion, tandis qu'un nouveau point de vue devient caractéristique de l'université tout entière. Sur toutes ces questions, nous pouvons apprendre les uns des autres en examinant les études de cas et en écoutant ce qu'ont à nous dire les praticiens. A l'occasion de cette conférence, les participants peuvent nous faire progresser en exposant des résultats précis qui peuvent à la fois se situer dans des catégories générales permettant une perception claire et suggérer d'autres séries d'investigations plus compliquées.

COMMENT L'ESPRIT D'ENTREPRISE RÉINVENTE LA COLLÉGIALITÉ, L'AUTONOMIE ET LA RÉUSSITE DES UNIVERSITÉS

La *Harvard Business School*, établissement historique et renommé, est actuellement engagée dans une grande opération de recentrage autour de l'entrepreneuriat. On découvre en effet que l'entrepreneuriat n'est ni un type de personnalité, ni une étape dans le cycle de vie d'une organisation. Il s'agit plutôt d'un mode de direction qui revient à exploiter les possibilités bien au-delà des moyens disponibles³. Au titre de sa propre transformation, l'établissement prend trois mesures qui ne sont pas sans danger : premièrement, il enrichit son propre programme entrepreneurial en le faisant passer de un à deux cours dispensés au milieu des années 80 à quelque 18 cours enseignés par 28 professeurs. Le cours de première année qui était obligatoire pour tous ses 800 étudiants traite désormais, non seulement de la direction générale mais aussi de la direction entrepreneuriale, ce qui illustre l'idée selon laquelle « les principes de direction qui sont importants aujourd'hui et le seront à l'avenir, procèdent directement de la compréhension de l'entreprise ».

Deuxièmement, et plus important encore, l'école qui était située depuis un siècle à Cambridge, Massachusetts, sur l'autre rive du fleuve, juste en face du principal campus de l'Université Harvard, s'est agrandie physiquement en ouvrant un « campus auxiliaire » sous la forme d'un centre de recherche à *Silicon Valley*, au cœur même de la nouvelle économie des États-Unis. A quelque 4 800 kilomètres, en Californie, le nouveau centre a été conçu comme un endroit où les professeurs viendront rédiger leurs études de cas sur les *start-ups* et autres entreprises, tandis que les étudiants de Harvard, mais aussi des environs, pourront suivre des cours de brève durée et se mettre à chercher un emploi.

Le grand changement entrepris par l'école n'est pas sans risque. On y met l'accent sur la préparation des étudiants à l'entrée dans des petites et moyennes entreprises, plutôt que des grandes sociétés sur lesquelles l'école a toujours compté. Mais il se peut que le risque ne soit pas si grand. Comme l'exprime l'un des professeurs de l'école, Rosabeth M. Kanter, « les grandes entreprises meurent d'envie de se comporter comme les *start-ups* ». Par ailleurs, l'installation au cœur de *Silicon Valley* signifie la concurrence directe avec *Stanford University*, parrain intellectuel de la vallée, qui est sur place depuis le premier jour et a depuis longtemps noué des liens avec les nombreuses grandes et petites entreprises qui y fonctionnent.

Bien entendu, une école d'administration des affaires n'est que ce qu'elle est et ce n'est pas une université à part entière : avec sa complexité déroutante, Harvard est bien plus difficile à changer. Quant à l'école d'administration, c'est un établissement fort riche, dont ses ressources lui permettent d'entreprendre une grande expérience qui n'est accessible qu'à un petit nombre d'autres établissements. Il n'y a donc pas de leçons à tirer de ce contexte très particulier pour l'appliquer directement à d'autres, qui en seraient très différents. Mais j'ai tenu à

raconter cette transformation d'une école puissante et renommée pour montrer à quel point cette entreprise universitaire, quelle que soit sa réussite en fonction de critères traditionnels, sans qu'elle s'encreôte et qu'elle risque d'être perçue comme une institution désuète et qui ne fait rien de nouveau, alors que d'autres sont plus modernes et s'adaptent mieux. Il est intéressant que l'école se soit sentie obligée de mettre au point une définition courte et bien sentie de l'entrepreneuriat, à savoir « exploiter au mieux les possibilités, bien au-delà des moyens disponibles », qui ôte de son importance aux divers types de personnalités et met en évidence la construction sociale de l'organisation. Une définition convenable, me semble-t-il, qui vaut bien celles qui circulent actuellement. Mais la question qui se pose alors : comment faire ? Comment pouvons-nous, dans notre propre cadre, situer notre organisation pour exploiter au mieux les possibilités ? Tout en conservant, pourrions-nous ajouter, les valeurs sous-jacentes qui caractérisent les universités.

Pour répondre à cette première question, nous devons admettre que la création d'une université entrepreneuriale n'est pas une étape que l'on peut franchir une fois pour toutes. C'est un processus sans fin. La création risque de se produire, non pas comme un « big bang », mais de façon progressive, par évolutions successives, en profitant du caractère souple de l'organisation qui peut s'adapter et se réadapter en apportant des réponses meilleures à des demandes en mutation rapide. Même dans le meilleur des cas, la transformation de l'université exige un travail ardu et de longue haleine dont les résultats démontrables n'apparaissent souvent pas un an après, mais plutôt au bout de cinq ou dix ans. La transformation systématique des diplômés en « anciens élèves » toujours prêts à aider – bon exemple de prise de risque – peut donner des résultats positifs plutôt qu'un déficit financier plusieurs années plus tard.

Comme je l'ai fait remarquer, il faut aussi être sensible aux différences de contexte. Chaque université doit trouver l'itinéraire qui lui convient et sa manière de faire advenir le changement. Le passé et le présent continuent de façonner l'avenir et de déterminer l'émergence de nouvelles capacités de réaction ; il n'est aucune façon de faire, aucun rythme de changement qui s'applique à tous. Il semble bien cependant que les petites universités (15 000 étudiants ou moins) aient, en moyenne, moins de mal à se doter d'un caractère entrepreneurial que les très grandes (50 000 étudiants et plus). Les universités spécialisées trouvent en général le changement plus facile que les établissements polyvalents. En effet, ces derniers ont déjà des centres de convergence et se caractérisent souvent par une rationalité proche de l'ingénierie ou de l'administration des affaires qui atténue les contradictions – les conflits – entre l'ancien et le nouveau. En dernière analyse, chaque université s'engage dans la voie du changement selon son contexte local. Chacun de ces contextes doit être déterminé et appeler sa propre réponse. Si la transformation de l'université suppose un travail long et difficile, aux résultats incertains, et surtout si le travail peut durer indéfiniment, pourquoi persister

dans l'action entrepreneuriale ? Pourquoi décider d'exploiter des possibilités qui dépassent les ressources et les moyens actuels ? Quelques universités décideront tout simplement de rester traditionnelles ; d'être des « vieux endroits » qui font de « vieilles choses », et qui les font bien, quelles que soient les fluctuations de leur base de ressources. Quelques universités ont la chance d'avoir de l'argent ; elles tenteront de vivre bien jusqu'à ce que les riches donateurs en viennent à disparaître ou que les fonds provenant du pétrole se tarissent. Ou bien, faute de ressources suffisantes, quelques universités préféreront quand même attendre que la poule aux œufs d'or en pondent d'autres et les distribue à la ronde. Sûrement (dit-on en chœur) les pouvoirs publics « reviendront à la raison », se rendront compte que les universités doivent toujours avoir la priorité et enverront un financement complet, couvrant tout ce dont nous avons envie et besoin. Mais l'immobilisme est manifestement une solution peu satisfaisante pour les universités de plus en plus nombreuses qui ont appris dans la douleur que personne ne va les sauver et leur donner les nombreuses possibilités qu'il leur faut pour tirer profit des événements en cours. Comme la démocratie, l'entreprenariat universitaire peut être peu tentant jusqu'à ce que l'on envisage les autres solutions. Il est très risqué de ne rien faire.

Heureusement, les arguments en faveur de la solution positive sont loin de manquer. Le type d'université progressiste et indépendante que nous définissons à l'occasion de cette conférence n'est pas, dans bien des cas, simplement le chemin de la survie et à la viabilité, mais aussi un moyen de réinventer la collégialité et l'autonomie universitaires et, en fin de compte, de favoriser la réussite. Nous allons à présent étudier rapidement ces trois résultats très souhaitables.

La réinvention de la collégialité universitaire

Inutile de nous leurrer au sujet des merveilles de la collégialité dans les universités traditionnelles. Il y a longtemps que les universités traditionnelles sont des « multiversités », voire des groupes d'entreprises ou des sociétés de participation rassemblant de grandes facultés distinctes, dans des domaines aussi disparates que le droit, la médecine, la science et la technologie, les lettres, les beaux-arts, la pédagogie, l'architecture. Parce qu'elles sont devenues énormes, ces facultés n'agissent pas de concert pour fonctionner comme une *université*. Elles offrent leurs propres programmes, recrutent leurs propres enseignants et suivent leurs chemins respectifs. Ce que l'on appelle université n'est unie que de nom : l'intégration matérielle n'y existe guère.

Quant à ceux qui prétendent que dans les universités traditionnelles régnait un esprit collégial qui disparaît dans les universités entrepreneuriales, ils ont fait de la collégialité une idéologie défensive qui privilégie le statu quo, voire le statu quo ante. Ah qu'elles étaient chaleureuses les relations des professeurs entre eux, des étudiants entre eux et des professeurs avec les étudiants au bon vieux

temps où nous étions entre nous ! Mais en admettant que cette époque ait jamais existé, elle a disparu à mesure que les universités connaissaient une croissance énorme. La croissance dont je parle est due à la fois à l'augmentation des effectifs et à l'expansion des connaissances.

La tâche qui nous incombe consiste à recréer un esprit collégial dans les départements et les facultés, et surtout dans l'université tout entière. Nous devons le mettre au travail pour faire des choix difficiles. La participation conjointe des enseignants et des administrateurs à un axe de pilotage renforcé est essentielle. La collégialité est tournée vers l'avenir et privilégie le changement dans la mesure où les enseignants prennent part à la transformation institutionnelle. La collégialité favorise l'esprit collectif et fait que « nous » sommes responsables des choix et des réalisations. La culture du campus s'intègre autour de l'idée d'un effort commun. A mesure que cette culture s'approfondit, elle exprime un attachement passionné vis-à-vis de l'établissement. Une croyance commune peut même devenir une saga institutionnelle, le récit enrichi des efforts couronnés de succès. Quand l'Université de Warwick peut parler fièrement de la « manière Warwick » et ses enseignants raconter combien ils ont été contents de quitter leurs anciennes universités ennuyeuses où rien ne se passait – et où le moral était très bas – pour venir dans un lieu où les problèmes se transforment en chances, et où l'établissement tout entier est conscient de sa volonté d'aller de l'avant, la collégialité favorise bien le changement, et non le statu quo, ni le statu quo ante.

Cet esprit de progrès se manifeste aussi dans les autres établissements que j'ai visités : à Strathclyde, dans ce que l'opinion publique reconnaît être le « phénomène de Strathclyde » ; à Twente, qui affirme sa différence sur tous les plans, à Chalmers en Suède, qui certifie qu'elle est exceptionnelle, différente de toutes les autres universités suédoises et fière de l'être, à Joensuu, profondément convaincue qu'elle doit, pour prospérer, à la fois rester rassemblée et exploiter plusieurs avantages concurrentiels. Il est impossible de surestimer l'importance d'une collégialité reconstituée dans le processus de transformation universitaire.

La réinvention de l'autonomie universitaire

Le dernier demi-siècle de développement universitaire a fort malmené l'autonomie universitaire. Sous la pression constante de l'expansion des effectifs et des connaissances, l'enseignement supérieur est devenu bien plus onéreux ; il absorbe désormais une grande part des allocations de l'État. Les responsables gouvernementaux et le public se préoccupent davantage d'en avoir pour leur argent. On voit partout prôner la nécessité pour les universités de rendre des comptes tandis que des mécanismes centraux se créent les uns après les autres au nom de cet impératif, ce qui ébrèche sérieusement l'autonomie universitaire. Mais comme la surveillance qui s'exerce de haut en bas ne fonctionne pas bien

dans les universités – elle est pleine d'effets imprévus et indésirables et fait facilement l'effet d'un boomerang – nombre d'administrations ont commencé à reculer au cours de la dernière décennie et ont même encouragé les universités à se montrer plus autonomes.

Mais que faisons-nous de l'autonomie ? Une université peut devenir officiellement plus autonome, mais sur un mode passif. Quelle chance que les pouvoirs publics soient plus disposés à nous laisser tranquilles ! Continuons à faire ce que nous avons toujours fait. Je préfère rappeler la formule de Clark Kerr mentionnée plus haut ; c'est celle qui semble convenir le mieux. Les universités ont besoin d'autonomie, mais elles doivent aussi mettre au point une direction entrepreneuriale en tirant parti. L'autonomie active est très différente de l'autonomie passive. Ne demandez l'autonomie que si vous avez l'intention de l'exploiter pour faire de votre université un établissement d'enseignement bien meilleur.

Les quatre itinéraires que j'ai identifiés contribuent à la mise en place d'une autonomie synergique qui va de la base de financement diversifiée à l'élaboration progressive d'une culture entrepreneuriale totale. Les mécanismes qui favorisent la confiance en soi et la volonté collective d'aller de l'avant sont les moyens qui permettent de réinventer cette autonomie active. L'université qui est capable de se tenir debout toute seule et de faire sans cesse des choix difficiles qui déterminent son avenir est véritablement autonome. Combien il est préférable de suivre ce chemin, avec tout le dur labeur qu'il suppose, que de rester une dépendance de l'État, sans autonomie aucune, ou une université qui n'est capable que de camper sur une position d'autonomie passive, sans profiter des nouvelles possibilités, ballottée par les courants fluctuants des intérêts de la société en attendant que les instructions finissent par venir d'ailleurs.

La réinvention entrepreneuriale de la réussite

En dernière analyse, la collégialité et l'autonomie sont des moyens, et non des fins en soi – des moyens de mettre sur pied une université capable de meilleurs résultats. Quel est donc, en fin de compte, le type de rendement que nous pourrions en attendre sur le plan de l'éducation ?

Certes, les universités valorisent leur rendement éducatif en se dotant de la capacité de faire de la recherche fondamentale *et* de la recherche appliquée *et* de la recherche issue des applications. L'ancienne frontière entre recherches fondamentale et appliquée s'est estompée au cours des dernières décennies ; l'une contribue à l'autre et réciproquement. Dans la périphérie en extension, tant de nouveaux centres de recherche ajoutent des compétences supplémentaires et connexes, apportant des définitions extérieures à d'importants problèmes de recherche sans obéir nécessairement à une discipline. Dans cette troisième forme d'orientation de la recherche, le transfert de savoir devient une voie intéressante

où circule à la fois l'information venue de l'entreprise extérieure ou du laboratoire à but non lucratif en direction de la faculté universitaire, et celle qui va de l'université au monde extérieur. Les universités qui s'adaptent créent des « coalitions du savoir » avec d'autres centres du savoir qui fonctionnent dans la société. Les universités entrepreneuriales se structurent pour valoriser les résultats de la recherche.

Deuxièmement, ces établissements ont le grand mérite d'apporter une contribution importante à l'enseignement et à l'acquisition des connaissances par les étudiants. S'il faut, pour rester à jour, changer tous les deux ou trois ans le programme du département de biologie, de chimie, ou de toute une gamme de domaines interdisciplinaires, l'université auto-pilotée possède la volonté et les moyens qu'il lui faut pour mettre en œuvre ces changements. Les universités ont un grave problème à résoudre ; elles doivent se maintenir à niveau de l'évolution rapide d'un domaine après l'autre. Une fois qu'elles ont compris la nécessité de modifier l'enseignement dispensé, elles doivent disposer de la capacité de pilotage qui leur permettra de faire advenir les changements souhaités. La léthargie de l'organisation devient plus coûteuse : somnolez pendant dix ans et vous aurez un établissement dépassé. Les universités entrepreneuriales le savent et ne permettent pas qu'une telle situation s'instaure. Elles modifient un département après l'autre pour parvenir à mettre à jour l'enseignement dispensé aux étudiants et les connaissances qu'ils acquièrent.

Une fois de plus, tout cela est plus facile à dire qu'à faire. En effet, il existe de vieux « paquets » de savoir qui doivent continuer d'être enseignés alors même que l'ont fait entrer de nouveaux « paquets » et de nouvelles méthodes qui trouveront la place qui leur convient. Il faut, notamment dans les universités polyvalentes qui vont de la science et de la technologie aux sciences humaines et aux beaux-arts, que les unités chargées de l'organisation décident combien d'histoire, de classiques, de littérature, de science politique et de sociologie garder, renforcer et projeter dans l'avenir. Certains domaines qui ne fournissent guère de revenus doivent être subventionnés par le biais de la lourde charge de travail donnée à leurs enseignants travail, ou bénéficier de ressources institutionnelles provenant des domaines « riches », ou encore le plus souvent, profiter d'une association des deux méthodes. Il est si difficile de maintenir les grands domaines traditionnels et de mélanger judicieusement disciplines anciennes et nouvelles que les limites de la collégialité risquent fort d'être atteintes. Mais il est absolument indispensable de le faire, faute de voir une bonne partie du patrimoine intellectuel disparaître, plus par négligence que de propos délibéré. L'université qui se dote de mécanismes forts lui permettant de faire des choix difficiles et de les imposer a le grand avantage d'être capable de faire preuve d'une réussite qui touche l'établissement tout entier.

L'entrepreneuriat n'est donc pas une attitude de direction qui ne sert que les entreprises nouvelles en matière de science et de technologie ; il fonctionne dans

l'université tout entière. Sa mission comprend la protection des domaines traditionnels nécessaires à l'acquisition d'un haut niveau de compétence. La transformation entrepreneuriale ne jette pas seulement les bases nouvelles de la collégialité et de l'autonomie, mais sert aussi de base à la réussite durable dans les nombreux domaines de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage que comprend l'université en question.

VERS UN RÉCIT ENTREPRENEURIAL ADAPTÉ AU MONDE UNIVERSITAIRE

J'ai dit d'emblée que je souhaitais conclure mes remarques en soulignant l'importance d'un récit entrepreneurial – une histoire positive et convaincante qui dépeint aux bailleurs de fonds de l'université et au public en général ce que sont les universités d'avant garde, et comment elles associent les méthodes anciennes et nouvelles au sein d'une forme d'organisation révisée et moderne. Nous avons besoin de ce récit pour expliquer la différence entre universités entrepreneuriales et universités traditionnelles. Nous en avons besoin pour démentir les dires de ceux qui voient dans les universités les victimes impuissantes de demandes extérieures irrésistibles. Nous pouvons nous en servir notamment pour répondre aux comptes rendus dans lesquels l'université est, pour l'essentiel, assimilée à une entreprise. Nous entendons constamment demander que l'on précise les finalités d'une université au moyen d'un seul plan de mission qui, par une intervention magique, guidera toutes les actions ultérieures. Nous entendons sans cesse réclamer que l'on recherche la rationalité économique au moyen de la rentabilité et de la transparence relevant d'une direction centralisée. Toutes ces exhortations répondent à des idées simplistes quant à la nature des entreprises commerciales.

Pour contribuer à ce récit entrepreneurial si nécessaire, je voudrais proposer une demi-douzaine d'idées qui pourraient s'avérer organisatrices.

1. *Les universités ont un noyau singulier.* Les unités reposent sur des domaines de savoir – disciplinaires, interdisciplinaires, transdisciplinaires. Chaque domaine s'organise autour d'un groupe de spécialistes qui s'étend sur plusieurs universités et fonctionne de plein droit comme une « affaire qui marche » ayant son autodiscipline propre, qu'il s'agisse de physique, d'économie ou d'histoire. C'est la base disciplinaire de l'université qui façonne toute sa manière d'agir. De ce fait, qu'elle soit traditionnelle ou entrepreneuriale, ancienne ou nouvelle, l'université n'est plus qu'une forme d'organisation pesante. Le travail ne s'accomplit que si les diverses tribus locales d'universitaires s'en chargent. Dans une université donnée, la chimie n'existe que comme l'enseigne le département de chimie ; il en est de même de l'histoire. Toute la recherche, tout l'enseignement, tout l'apprentissage des étudiants est localisé ; il ne s'effectue pas dans l'université

amorphe, mais bien département par département, dans des groupes de départements, par un personnel spécialisé dont la formation, l'orientation, les compétences, les pratiques et les fidélités varient considérablement. L'université s'organise autour de « collectifs de réflexion ». Elle dépend d'une série de « tribus universitaires » qui prêtent leur appui à divers « territoires universitaires »⁴.

2. *Le noyau singulier de l'université exige une forte participation collégiale.* Étant donné que des groupes de spécialistes sont chargés des unités de base où s'effectue le travail, les enseignants s'attendent à se voir confier la prise de décision dans les départements et dans les facultés qui regroupent les départements, et à avoir une voix déterminante dans la prise de décision au centre de l'université. Cette attente est raisonnable dans la mesure où ce sont les différents groupes d'enseignants qui détiennent les compétences nécessaires à la production. Que ce soit dans les universités traditionnelles ou progressistes, les modalités de la participation des enseignants aux structures d'autorité est une considération fondamentale.
3. *Les caractéristiques centrales que sont la lourdeur de la base et l'attente de l'influence collégiale ont de grands inconvénients à une époque de forte croissance, de prolifération des demandes et de changement rapide.* Quand les décisions s'égarer dans la masse confuse des commissions et dans les relations ambiguës entre les niveaux d'organisation, les universités traditionnelles deviennent relativement lentes, réfractaires au changement et partisans du statu quo. Les bailleurs de fonds et d'autres « profanes » ont dès lors de bonnes raisons de penser que les universités sont pesantes, qu'elles manquent de vivacité et de sens de l'adaptation, et qu'elles sont mal préparées à une époque de changement rapide et de forte incertitude.
4. *Certaines universités sont à la recherche d'une nouvelle position pour répondre aux demandes en mutation.* Elles cherchent à être plus capables de prendre des décisions et de les mettre en œuvre, et mieux à même de se diriger. Elles deviennent plus progressistes en se faisant davantage confiance. En cherchant à innover, elles proclament en fait leur modernité. Elles vont jusqu'à adopter dans bien des cas l'appellation « d'université entrepreneuriale », pour bien mettre en lumière leurs différences avec les universités traditionnelles, incapables de se libérer des contraintes de pratiques rigides et des effets homogénéisants de la planification d'État.
5. *Le concept d'université entrepreneuriale devient l'idée-cadre à l'intérieur de laquelle nous parlons de l'université auto-pilotée, autonome et progressiste.* Dans cette conception générale, on met l'accent sur la volonté de voir loin et de rechercher les nouvelles frontières du savoir. On souligne que l'université est prête à profiter de possibilités qui dépassent les moyens actuellement disponi-

bles. On montre que la collégialité ne se limite pas nécessairement à la défense du statu quo, mais que les formes collégiales et personnelles de l'autorité et de la direction peuvent déboucher sur des comportements d'adaptation et sont, de ce fait, liés au changement.

6. *Derrière le concept de l'université entrepreneuriale, nous insistons sur le travail de ceux qui œuvrent à l'intérieur de l'université et dont les actions déterminent ses réponses.* Nous ne penchons ni pour l'État, ni pour le marché – ni pour la coordination des affaires de l'université induite par l'État, ni pour celle qui relève du marché. Au lieu de cela, nous mettons en évidence la coordination professionnelle des enseignants et des administrateurs qui fonctionnent selon leurs propres normes de responsabilité et de transparence. Communauté normative qui prend toute sa place, l'université entrepreneuriale devient la version organisationnelle de la société civile et, à ce titre, forme un trait d'union entre l'État et le marché plutôt que d'être dominée par l'un ou par l'autre.
7. *Pour agir efficacement dans ce sens, l'université réapprend à se doter des vastes intérêts et des capacités globales sur lesquels se fonde une identité universitaire solide.* L'université entrepreneuriale se préoccupe profondément de sa spécificité. Elle cherche à jouer un rôle qui lui soit propre dans les tribunes régionales, nationales et internationales. Elle comprend qu'une identité et une réputation unifiées constituent des avantages inestimables. Elle utilise une identité à toute épreuve comme base d'une confiance nouvelle entre l'université et la société.

CONCLUSION

A mesure que se déroule le XXI^e siècle, l'université entrepreneuriale s'accorde de mieux en mieux à l'air du temps. En recherchant les possibilités qui dépassent les moyens actuellement disponibles, elle offre de nouveaux types de savoir, de nouvelles catégories d'étudiants, de nouveaux rapports avec la population active, de nouveaux moyens de résoudre les problèmes pour les pouvoirs publics et pour l'économie. En même temps, l'université entrepreneuriale assure la continuité entre le passé et le présent ; elle préserve et met à jour d'anciens domaines d'études qui font partie du cœur même du patrimoine universitaire. Avant tout, l'université entrepreneuriale propose de nouvelles bases pour la reconstruction de la collégialité interne et de l'autonomie externe. Elle trouve les moyens d'intégrer les nombreux éléments disparates dont elle se compose tout en affirmant sa spécificité.

Les universités qui font l'objet de cette conférence, celles qui vont de l'avant et se font confiance, sont appelées à jouer un rôle de premier plan dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur compétents. Elles ajouteront à la diversité du système, à son ouverture et à sa capacité d'adaptation. Elles offriront un moyen

de multiplier les choix tout en diversifiant les mérites. Pussions-nous apprendre ensemble, à l'intérieur de nos propres pays mais aussi en traversant les frontières nationales, comment ce type particulier d'université réussit, en tirant parti de ses principaux problèmes, à parvenir à de meilleurs résultats.

Notes

1. Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*, Association internationale des universités et Elsevier Science, Paris et Oxford. Voir aussi Burton R. Clark, « The entrepreneurial university : demand and response », *Tertiary Education and Management* (1998), vol. 4, n° 1, pp. 5-16 ; et B.R. Clark, « Collegial entrepreneurialism in proactive universities : lessons from europe », *Change* (2000), janvier-février, pp. 10-19.
2. Clark, K. (1993), « Universal issues in the development of higher education », in J.B. Balderston et F.E. Balderston (dir. pub.), *Higher Education in Indonesia : Evolution and Reform*, Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, pp. 19-35.
3. « California dreamin' : Harvard Business School adds Silicon Valley to its syllabus », *The New York Times*, 18 juin 2000, Section 3, pp. 1-16.
4. Becher, T., *Academic Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (1989), the Society for Research into Higher Education and Open University Press, Milton Keynes, England.

L'émergence des cultures d'entreprise dans les universités européennes

John L. Davies

Anglia Polytechnic University et University of Bath, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Le présent article examine le développement du phénomène de l'esprit d'entreprise dans les universités européennes en termes de transformation culturelle et des problèmes qui y sont liés. Il tient compte de certaines propositions initiales découlant de l'étude de l'IMHE « L'université entrepreneuriale » réalisée en 1987 et les expose en détail dans le contexte de projets plus récents entrepris par l'auteur. L'article présente les composantes de la nouvelle culture entrepreneuriale dans les universités ; il analyse les questions de pérennité dans le développement de la culture par rapport à plusieurs domaines de la vie des établissements ; il étudie un ensemble de stratégies d'évolution de la culture ; et il examine les conséquences au niveau de la direction des universités et de l'administration nationale

PRÉAMBULE

Pour des raisons que nous expliquerons ultérieurement, il est apparu au cours des deux dernières décennies que les universités européennes ont développé des compétences importantes dans des domaines d'activité assez différents de la recherche et de l'enseignement qui sont les activités essentielles traditionnellement poursuivies par les universités. Il s'agit en particulier de recherche et développement liés à l'industrie, d'activités de conseil, de transfert de technologie, de formation permanente et d'apprentissage tout au long de la vie sous diverses formes, d'un afflux considérable d'étudiants étrangers sur les campus, d'importantes prestations éducatives destinées à l'extérieur par le biais de campus implantés à l'étranger, des accords de franchise, de l'apprentissage électronique et de la commercialisation d'actifs physiques destinés aux campus tels que des résidences universitaires et des installations sportives utilisées en extérieur. Le volume et la portée de ces activités varient sensiblement d'une université à l'autre et d'un pays à l'autre et l'avantage commercial encore bien davantage. Nous

constatons également que l'expérience acquise par les universités dans ces domaines bénéficie en retour aux activités ordinaires qui peuvent ainsi évoluer au niveau du contenu, de la technique et de l'orientation commerciale.

Alors qu'un grand nombre de ces développements prennent naissance de façon ponctuelle et sous l'influence d'une personne, on constate qu'au fil du temps les établissements ont acquis certaines convictions qui sont largement épousées par de nombreux membres et des groupes de référence extérieurs. Comme le signale Clark (1998), peu à peu ces modes de comportement en viennent à se regrouper dans un cadre qui permet d'unifier ces convictions, de les concrétiser, de les confirmer et, finalement, de les rationaliser après coup lorsqu'ils ont fait la preuve de leur efficacité. Le présent article étudie la nature de cette culture que l'on appelle la culture entrepreneuriale, au moyen de données et d'éléments tirés de nombreux audits stratégiques réalisés pour la CRE (Conférence des recteurs européens) et pour la CRE-IMHE-ACA (Analyse internationale de la qualité), et une importante étude de cas s'appuyant sur des projets entrepris pour l'UNESCO-CRE, la CRE-UE-ERT (Table ronde des industriels européens) et le Comité des Vice-présidents d'université du Royaume-Uni et le Conseil du financement de l'enseignement supérieur (Angleterre) comme il est indiqué dans le texte et les références. L'article met l'accent en particulier sur les moyens permettant de développer ces cultures et de leur assurer une pérennité. Il reconnaît d'emblée qu'il faudra insister sur différents points et utiliser différentes approches en fonction du cadre et de la situation des différents établissements et que les impératifs de mise en place d'une telle culture peuvent aussi varier considérablement.

LES COMPOSANTES D'UNE CULTURE D'ENTREPRISE

La culture pré-entrepreneuriale

Tout examen de l'évolution d'une culture entrepreneuriale passe par la reconnaissance de la nature des cultures universitaires pré-entrepreneuriales. Alors qu'il serait imprudent de déduire des caractéristiques universellement communes à tout un ensemble de catégories et de systèmes universitaires européens, les caractéristiques suivantes peuvent cependant être immédiatement reconnaissables. L'emblème de l'université et la présence sont généralement discrets et la tendance est au non-interventionnisme dans la plupart des domaines de la vie universitaire. La culture est extrêmement individualiste et très respectueuse de l'autonomie individuelle ce qui se traduit souvent par l'isolement, une position de défensive et le rejet de la nécessité de stratégies globales au niveau des facultés ou de l'université. La réaction aux possibilités venant de l'extérieur est généralement individualiste et les normes du marché universitaire sont l'objet de méfiance. La culture est essentiellement emprunte de douceur, non menaçante et sûre et la responsabilité personnelle

ou du groupe est généralement faible au niveau des processus internes. Il peut exister une certaine réticence à faire face aux problèmes – qui est souvent interprétée à tort comme une sorte de consensus et les réglementations dominent toutes les questions non-universitaires, notamment dans les systèmes où la philosophie de l'administration étatique occupe une position forte. Conventionnellement, l'ensemble de l'établissement a des horizons limités dans le temps et ses objectifs sont ambigus, imprécis et parfois sans rapport avec des instruments précis de changement. Les décisions stratégiques importantes sont généralement très lentes compte tenu des freins et contreponds de diverses sortes. Les normes dominantes seraient celles du « collegium » et de la bureaucratie.

Facteurs susceptibles de déstabiliser le statu quo principal

Le présent article n'a pas comme objectif essentiel de rechercher les facteurs susceptibles d'entraîner l'abandon progressif des caractéristiques culturelles que nous venons de présenter. Cependant, ces facteurs comprendraient certainement :

- Des réductions du soutien financier public aux universités ce qui oblige à trouver des sources de financement nouvelles et diversifiées.
- La pression permanente des gouvernements et du secteur industriel sur les universités pour qu'elles développent la recherche appliquée et assurent des prestations éducatives convenant aux entreprises et aux organismes du secteur public (Gibbons, 1998).
- Le mouvement pour la formation tout au long de la vie (Ojala, 1998).
- La mondialisation de l'enseignement supérieur sous ses diverses formes et les possibilités offertes par la révolution de la société du savoir et de l'information (Duderstadt, 2000 ; Scott, 1999).

Ces facteurs poseraient certainement des questions importantes par rapport à la capacité qu'ont les universités de réagir de manière cohérente en termes de processus, de normes et de traditions existantes. Ceci explique leur effet déstabilisateur sur les cultures universitaires conventionnelles.

Cultures entrepreneuriales

Dans les établissements analysés par Clark (1998) et par l'auteur, on peut discerner des caractéristiques tout à fait différentes de celles qui ont été décrites précédemment. Alors qu'il existe énormément de respect pour la réussite de l'universitaire ou du groupe d'universitaires, on reconnaît généralement la nécessité de mener une réflexion stratégique au niveau de l'université pour définir un cadre d'action à la lumière des évaluations internes et externes, de fixer des priorités et de faire des choix de façon systématique. Il y aurait une conviction selon laquelle il est mieux de prendre des décisions ouvertement et rapidement sous

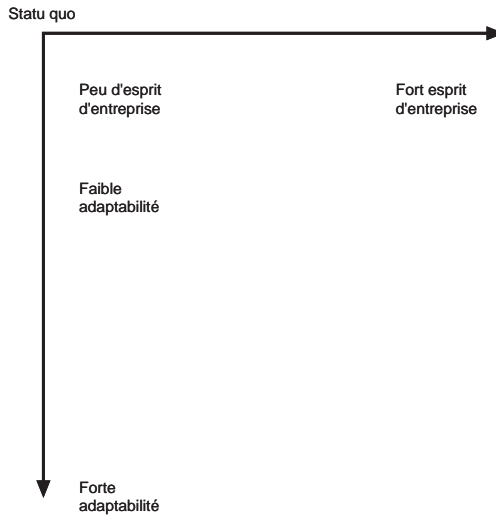
prétexte que les relations extérieures risquent de ce fait d'être plus efficaces. Contrairement à l'individualité défensive examinée précédemment, la culture entrepreneuriale est généralement empreinte d'une communication plus ouverte et d'une plus grande franchise ; par l'aptitude à traiter les comparaisons internes et la compétitivité de façon transparente ; par une capacité collective à reconnaître les faiblesses et à agir en conséquence ; par une disposition à affronter les problèmes ; et par un empressement à rendre des comptes au plan universitaire et financier. On observe généralement des relations informelles et solidaires entre l'individu, le département et l'administration centrale et la reconnaissance du fait que les échecs ou les réussites dans un domaine ont des conséquences négatives ou positives pour tout le monde. La culture entrepreneuriale se caractérise généralement non seulement par la volonté de prendre des risques et de faire des expériences nouvelles mais par la capacité d'évaluer ces entreprises, de tirer des enseignements collectifs de l'expérience et de transmettre l'essence de l'expérience dans toute l'université. Il y a des liens manifestes avec le concept de « lieu de savoir » et la manifestation de ce que l'on appelle la « culture de la qualité ». La direction est généralement axée sur le développement à tous les niveaux (ce qui pose évidemment des problèmes pour la sélection/élection des responsables à tous les niveaux) et témoigne d'une capacité à abandonner ou modifier les règles qui entravent le développement.

Il a été observé dans la première étude de l'IMHE (Davies, 1987) que, pour ces raisons, les universités entrepreneuriales ne sont généralement pas nettes et ordonnées. Des études ultérieures ont confirmé que la tolérance de l'ambiguïté et un certain désordre sont une caractéristique essentielle. Les caractéristiques ci-dessus se situeraient dans le contexte d'un cadre d'action solide associé à un contrôle opérationnel relativement peu rigoureux pour favoriser la créativité individuelle c'est-à-dire qu'il s'agirait d'une philosophie entrepreneuriale plutôt que corporative.

Les dimensions de la capacité d'adaptation

Il y a cependant une différence remarquable dans les deux séries de caractéristiques qu'il faut mettre en évidence (figure 1). Une université qui, à quelque niveau que ce soit, se révèle capable de reconnaître les possibilités et les menaces extérieures et de mettre au point des politiques et des activités pour y répondre n'est pas nécessairement entrepreneuriale quoiqu'elle puisse être extrêmement réceptive et très adaptable. L'esprit d'entreprise se traduit aussi par une connaissance de la question financière, par la capacité de l'établissement et de ses membres à tirer parti d'un point de vue commercial, des possibilités qui se présentent et à générer des excédents pouvant être utilisés pour investir dans de nouveaux développements ou bien de faire face aux déficits enregistrés à la suite de réductions financières gouvernementales, d'une baisse des inscriptions ou de toute

Figure 1. L'université entrepreneuriale : les dimensions de sa capacité d'adaptation



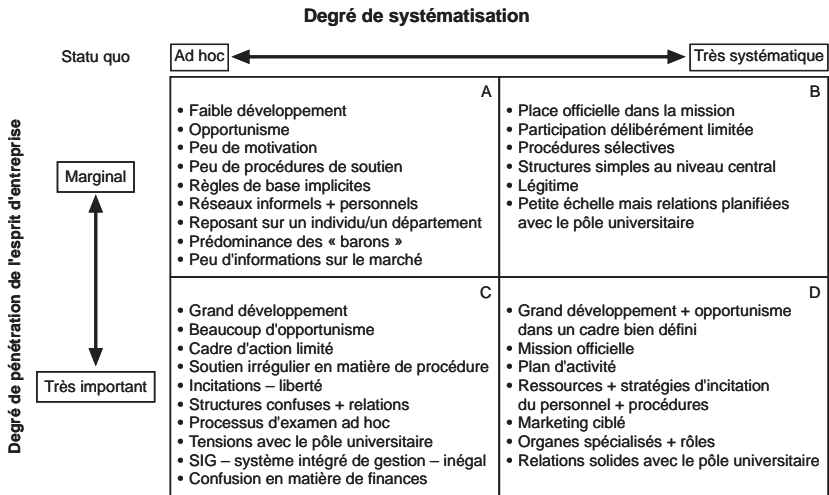
autre activité universitaire. En effet, ce n'est pas une coïncidence si l'esprit d'entreprise, par opposition aux (ou en plus des) capacités d'adaptation, se rencontre souvent dans des systèmes où les restrictions financières ont déstabilisé la sécurité de l'établissement. Aux caractéristiques examinées, il nous faut ajouter une prise de conscience commerciale et financière toujours solide. Il ne s'ensuit pas que l'université dépourvue d'orientation commerciale est mauvaise – cela signifie simplement qu'elle n'est pas entrepreneuriale conformément à cette définition et que la philosophie commerciale est plutôt plus limitée.

La figure 1 a donc une incidence sur la stratégie de l'université ; une expansion trop forte sur l'axe vertical sans expansion compensatoire sur l'axe horizontal peut facilement conduire à une diversification trop poussée et à « trop de commerce » sans l'avantage financier qui devrait en découler. Une perte d'équilibre sur l'axe horizontal signifie généralement que l'on porte une attention malsaine au profit financier à court terme sans faire l'investissement nécessaire dans des offres universitaires diversifiées.

CONCEPTUALISATION DES DIMENSIONS DE LA TRANSFORMATION CULTURELLE

En supposant qu'un établissement essaie de passer de lui-même à un mode entrepreneurial, il est pertinent d'examiner comment se déroule ce passage au

Figure 2. Moyens et style de développement des cultures entrepreneuriales



mode entrepreneurial. D'après l'observation d'un grand nombre d'établissements relevant de systèmes différents, on peut arriver à détecter les deux dimensions (figure 2).

Intensité de l'esprit d'entreprise

Celle-ci se rapporte à la nature et au rythme d'expansion de l'activité entrepreneuriale (éducation permanente, recherche-développement, transfert de technologie, activité de conseil, etc.) et on peut observer un éventail de situations allant d'une activité entrepreneuriale de l'établissement qui est tout à fait marginale et n'a pas beaucoup imprégné la culture, jusqu'à des situations où cette activité est de grande ampleur et fait partie du mode de vie. Logiquement, plus ce volume de travail est important, plus grande est la probabilité d'une réorientation générale de la culture quoique l'expansion puisse être réservée à certaines parties spécifiques de l'établissement, soit dans les parties que Clark appelle le « pôle » ou bien limitée à la « périphérie du développement ».

Degré de systématisation

Traditionnellement, ces activités prennent naissance dans des poches localisées suite à des initiatives personnelles et souvent privées et il serait inhabituel de trouver un soutien, une stratégie cohérente ou un cadre procédural pour guider

les efforts (c'est-à-dire que le développement n'a pas un caractère systématique). Par ailleurs, selon la perception de la direction et de l'administration, ces activités pourraient être de plus en plus placées dans un cadre d'action officiel doté de processus et de mécanismes de soutien soigneusement élaborés afin de faire progresser les choses, c'est-à-dire des « animateurs » systématiques.

Implications du modèle

Il est habituellement possible d'analyser un établissement et de situer sa position actuelle dans l'un ou l'autre des quatre quadrants, à savoir :

- A : *ad hoc* – marginal : faible développement et relativement peu systématique.
- B : systématique – marginal : niveau de développement relativement faible mais recevant un soutien officiel et attentif.
- C : *ad hoc* – de grande ampleur : développement très important, plutôt désorganisé.
- D : systématique – de grande ampleur : développement très important, bien organisé et recevant un bon soutien officiel.

Les traits caractéristiques de chaque sous-catégorie sont indiqués dans les quadrants et chacun d'eux contient déjà différentes hypothèses quant à la nature de la culture organisationnelle.

Évidemment, il peut être plus commode et utile, dans la pratique, d'analyser chaque faculté ou unité en fonction de ces éléments, notamment lorsque l'effort est décentralisé et différencié.

Ayant localisé dans quel quadrant se situe actuellement l'université ou l'unité, la question qui se pose ensuite est de savoir quelle est l'orientation que l'organisation souhaite donner à son développement. Si elle se situe dans le quadrant A, devrait-elle se développer pour passer dans le quadrant C ou bien systématiser ses efforts en direction du quadrant B ? D'après des cas d'établissements étudiés, on pourrait faire valoir que le quadrant C se caractérise par un esprit d'entreprise absolument frénétique, à fortes poussées d'adrénaline mais plutôt inefficace et témoignant d'une grande fragilité. En conséquence, il serait plutôt souhaitable de passer du quadrant A au quadrant B avant d'envisager une trop grande expansion, pour faire en sorte que la pérennité soit intégrée dès le début. La pérennité des efforts entrepreneuriaux est évidemment fondamentale dans la mise en place d'une culture entrepreneuriale et à cet égard, les quadrants B et D sont probablement préférables pour les universités désireuses d'intensifier leurs orientations entrepreneuriales.

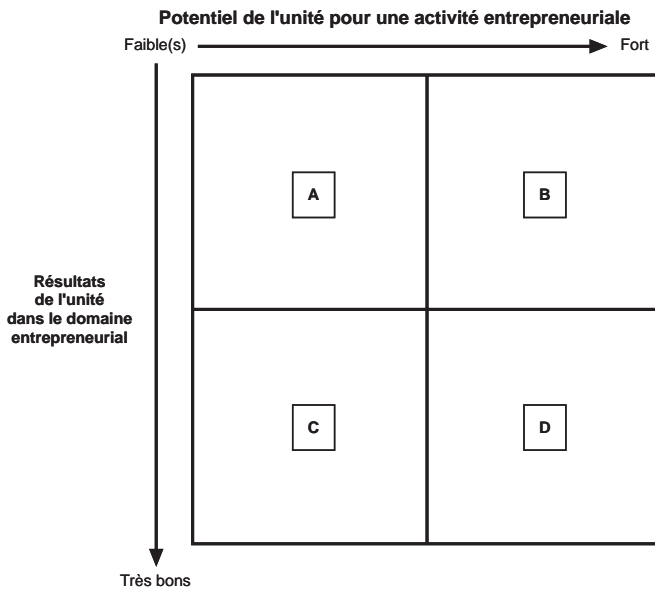
Supposons qu'une université souhaite faire passer son profil culturel du quadrant B au quadrant D. Les questions qui se posent alors sont les suivantes

« comment fait-elle ? » et « quels instruments peut-on utiliser pour accomplir cette transformation ? » ; nous allons bientôt les aborder.

Potentiel et performance entrepreneuriaux (Figure 3)

Il est tout à fait normal dans les universités que différents départements ou facultés aient plus ou moins de potentiel pour entreprendre des activités entrepreneuriales et les commercialiser, en raison notamment de culture et de paradigme du sujet ; du degré d'application professionnelle ou commerciale ; de la vigueur du marché, de demande, de la capacité de payer des services universitaires (se reporter à l'axe horizontal de la figure 3). On peut donc normalement s'attendre à ce que des unités comme l'informatique, les affaires, le droit, l'ingénierie, la biotechnologie, etc., aient davantage de potentiel qu'une unité de théologie ou d'histoire par exemple. Ceci étant dit, l'auteur a été très impressionné par la capacité de gain d'un département de morale d'une université qui, grâce à des contrats pour des codes de déontologie dans le domaine des communications électroniques, a gagné davantage pour une année donnée, que la faculté d'ingénierie.

Figure 3. **Potentiel entrepreneurial et résultats**



Ceci suppose une deuxième dimension comme l'indique l'axe vertical de la figure 3 – résultats réels dans le domaine entrepreneurial. A partir de cette matrice, on peut donc identifier quatre quadrants. On peut classer comme suit, un département, une faculté, ou un centre dans l'un des quadrants :

- Quadrant A : unité à faible potentiel et résultats médiocres.
- Quadrant B : unité à fort potentiel et résultats médiocres.
- Quadrant C : unité à faible potentiel et très bons résultats.
- Quadrant D : unité à fort potentiel et très bons résultats.

Implications du modèle

Pour les unités du quadrant A, il n'y a peut-être pas de quoi être surpris et il n'y a peut-être pas d'autre chose à faire que d'encourager l'exploitation de ce qui peut être exploité sans modifier les objectifs de base. Pour le quadrant C, il y a lieu de féliciter l'université et de déterminer précisément comment cela s'est produit et quels sont les enseignements à en tirer sur le plan de la bonne pratique. Pour le quadrant B, la question est de savoir pourquoi l'unité a-t-elle été incapable de réaliser son potentiel et s'il s'agit d'un problème de direction, de culture du département, d'absence d'animateurs, de capacité en personnel et de ses compétences, de l'absence de moments de qualité – ou d'une gestion financière médiocre. Pour le quadrant D, on peut probablement se poser la question suivante : « de combien faudrait-il augmenter les investissements pour améliorer la qualité des résultats, sans défigurer l'unité ou l'établissement ? »

La pérennité est donc finalement liée à la culture de l'unité et de l'université. Nous abordons maintenant la question des principaux instruments du changement culturel.

LA RECHERCHE DE PÉRENNITÉ DANS LA TRANSFORMATION CULTURELLE INTERNE

Les éléments d'appréciation relevés dans les cas des études de la CRE et de l'UNESCO montrent qu'il existe un certain nombre de principaux domaines dans lesquels les pratiques peuvent faciliter ou entraver le développement d'une culture entrepreneuriale. Il semble y avoir deux principales hypothèses sous-jacentes. En vertu de la première, le développement d'un cadre approprié, des procédures et des instruments permettra de conditionner et d'orienter le comportement dans les directions stratégiquement désirées. En vertu de la seconde, ces instruments risquent de ne pas conduire à la réussite compte tenu des orthodoxies des cultures collégiales, sauf s'ils tirent parti des motivations des universitaires et de leurs intérêts universitaires et personnels fondamentaux (y compris les intérêts professionnels et financiers). L'œil exercé discernera une tension possible entre

ces deux hypothèses, en particulier lorsqu'on les situe dans le cadre des établissements jusqu'ici décentralisés. La résolution de la tension se trouve en partie dans la façon de faire évoluer et de légitimer les « directions stratégiquement désirées ». Ceci suppose un processus très ouvert et consultatif où les conséquences de l'abandon au moins d'une direction stratégique minimum (définie en termes de destination plutôt que de style de gestion) sont complètement exprimées et comprises. C'est ainsi que le modèle entrepreneurial est différent du modèle corporatif en termes de style d'élaboration de la stratégie et de la flexibilité évidente dans les mécanismes de mise en œuvre en fonction d'un environnement particulier. Nous allons examiner maintenant certains des instruments intervenant dans des domaines particuliers.

Le domaine du personnel

Il paraît relativement évident que le changement de culture fasse intervenir en interne la fonction « personnel » dans son sens le plus large. Ici, les universités varient énormément en ce qui concerne les flexibilités qui leur sont accordées par les organismes publics de financement de l'enseignement supérieur pour relever les défis de l'économie de marché et alors que les gouvernements peuvent, d'une part, engendrer les forces motrices du changement entrepreneurial, ils peuvent très bien, d'autre part (sciemment ou non) imposer des handicaps à la créativité des universités. En dépit de cela, les principaux instruments semblent être les suivants :

- Veiller à réserver, au cours de la semaine d'enseignement, des moments de qualité pour les activités entrepreneuriales qui, par définition, sortent généralement de la routine et sont généralement conçues et exigées dans des délais très courts et de manière imprévisible. Pour ce faire il faudrait disposer d'un emploi du temps souple au niveau de l'enseignement, de la semestrialisation et de fonds pour racheter du personnel de l'enseignement ordinaire.
- Créer un système sensible et officiel de récompense et d'incitation fondé sur la satisfaction professionnelle mais comportant probablement aussi l'accès au temps consacré aux travaux de recherche ; des fonds de développement ; des portions raisonnables des revenus de la propriété intellectuelle (brevets, concession de licences, etc.) ; et la reconnaissance du fait que les excellentes tentatives réalisées dans l'activité non traditionnelle de « troisième catégorie » permettent au personnel d'obtenir de la promotion et une progression de carrière de la même manière que pour des bons résultats dans le domaine de la recherche (et de l'enseignement ?).
- Offrir des possibilités appropriées de perfectionnement du personnel pour les collègues de la sphère enseignante et de l'administration qui pourront

acquérir des compétences et se familiariser avec les tâches actuelles de l'établissement tout en les préparant à des domaines très novateurs (Davies, 1998*b*). Figureraient au nombre des sujets la formation au service de conseil ; le marketing, en particulier le marketing international ; la pédagogie permanente du perfectionnement professionnel ; les pédagogies liées aux technologies de l'information et les initiatives des pouvoirs publics. Dans ce contexte, on peut observer (Middlehurst *et al.*, 2000) la déconstruction progressive du rôle universitaire traditionnel qui tend à caractériser un grand nombre d'initiatives en matière de formation électronique, ce qui a évidemment de profondes conséquences.

- Concevoir des accords contractuels flexibles pour répondre à des formes de travail non traditionnelles – contrats imaginatifs fractionnaires ; facilité de recrutement des étrangers ; conditions souples de service et accords salariaux souples et compétitifs.
- L'embauche de consultants extérieurs spécialistes du personnel, en tant qu'agents du changement dans les domaines entrepreneuriaux, les membres du personnel à temps plein ou les engagements fractionnaires permettant d'apporter à l'université des compétences inhabituelles pour la moyenne universitaire (par exemple formation fondée sur l'utilisation des médias). Il y aura certainement des problèmes de compétitivité salariale ici si ces emplois sont pourvus par l'industrie et les entreprises.

L'université entrepreneuriale c'est aussi une université qui veut, de temps en temps, déplacer des ressources dans l'université des domaines en déclin vers les domaines en expansion. Tout ceci pose d'énormes problèmes à la fonction « personnel », à la direction de l'université et aux organismes publics.

Le domaine financier

Dans la suite logique des précédentes définitions de « l'esprit d'entreprise » (prise de conscience financière et exploitation commerciale des possibilités extérieures), il est très clair d'après Clark (1998) et Davies (1987) que les instruments utilisés dans ce domaine sont déterminants pour l'établissement et la pérennité d'une culture entrepreneuriale. Clark recommande de respecter une bonne gestion financière comme moyen de faciliter les initiatives universitaires et comme moyen d'assurer la transparence dans l'ensemble de l'établissement.

Les cas analysés dans les études du CVCP/HECFCE (Middlehurst *et al.*, 2000) et de la CRE-CE (Davies, 1998*a*) révèlent, entre autres, les principaux instruments du changement culturel dans ce domaine, à savoir :

- Plaidoyer permanent, de la part de l'administration centrale et des doyens, en faveur d'une « mentalité axée sur l'excédent » pour ce qui est du calcul des prix de revient et de la tarification des contrats et des services.

- La désignation des unités universitaires (facultés ou départements) au niveau que réclame leur position de centres budgétaires ou centres de profits par opposition à de simples centres de coûts où toutes les formes de revenus et de dépenses sont affectées, comptabilisées et contrôlées et où les excédents (ou une proportion raisonnable de ceux-ci) sont conservés par l'unité aux fins de redistribution ou d'investissement ultérieur. Cette liberté d'action considérable dont jouit l'unité pour atteindre l'objectif convenu incite énormément ses membres à gagner plus. Il serait normal de procéder à d'importantes redistributions des dépenses entre les rubriques budgétaires.
- Des mécanismes d'incitation découlant de ce qui précède, accompagnés d'un partage des frais généraux et des excédents entre les individus, les groupes, les départements/la faculté et l'université, en s'appuyant sur un pourcentage préétabli.
- Des fonds de développement destinés à de nouvelles initiatives aux niveaux de l'université ou de la faculté.

Certains pourront faire valoir à juste titre que la prédominance des instruments financiers est une évolution tout à fait malsaine dans une communauté universitaire et il en serait ainsi si elle déformait les comportements au point de leur donner des orientations égocentriques ; si elle établissait des « facultés-forteresses » et décourageaient les initiatives informelles et/ou inter-disciplinaires. A cet égard, il faudrait concevoir les processus universitaires – et faire naître une culture constructive – pour empêcher cet état de choses. Néanmoins, dans la meilleure des hypothèses, la plupart des instruments financiers les plus sensibles sont très efficaces pour développer et maintenir une culture universitaire entrepreneuriale.

Le domaine de la qualité

On prétend souvent que l'esprit d'entreprise a son « côté sordide » qui sont les conséquences désagréables d'un système institutionnel axé sur l'aspect financier. La presse internationale consacrée à l'enseignement supérieur ne manque certainement pas d'exemples de ce « côté sordide » que nous pouvons classés ainsi :

- Le sacrifice des normes de qualité dans l'intérêt d'une diminution des coûts ou dans le but de générer davantage d'excédents (les cours franchisés à l'étranger sont souvent cités par l'Agence du Royaume-Uni pour l'assurance qualité comme étant les principaux exemples).
- Des publicités commerciales contraires à l'éthique des universités.
- L'absence de protection du consommateur.

- Des cursus d'enseignement standards qui sont manifestement inadaptés aux groupes particuliers de clients (étudiants locaux, internationaux ou en entreprise).

Tous les exemples ci-dessus posent des problèmes aux universités pour éviter les crises et protéger la réputation dans tous les domaines offrant des possibilités entrepreneuriales. Ceci semblerait militer en faveur de solides procédures de qualité en matière d'audit, d'assurance et d'évaluation afin de garantir l'intégrité aux différents niveaux, en commençant par les organismes publics. Bien entendu, les procédures de qualité et les régions d'Europe varient énormément en matière d'orientation, d'intensité et de résultats mais si nous suivons une conception sur le mode de l'adaptabilité à l'objectif, les universités pourront certainement élaborer des procédures de qualité permettant d'étayer l'activité entrepreneuriale et de déterminer un comportement à cet effet. Nous pouvons citer, entre autres possibilités :

- Des critères d'audit de la qualité correspondant directement aux domaines entrepreneuriaux tels que le perfectionnement professionnel continu ou le recrutement et l'enseignement des étudiants internationaux.
- Des procédures de qualité spécialement conçues pour offrir un service client par exemple ISO 9000 ou une gestion de Qualité totale qui évalue la pertinence et l'efficacité des procédures mises au point par exemple pour la remise d'un projet de R-D ou d'un doctorat européen. Ici l'accent est mis sur la satisfaction du client et non pas sur le producteur.
- Des procédures de qualité conçues pour inciter à l'amélioration et à la valorisation – d'où l'importance du perfectionnement du personnel.
- Des procédures de qualité conçues pour reconnaître la bonne pratique en matière d'activités entrepreneuriales dans diverses parties de l'université et pour transférer ces connaissances non seulement dans d'autres parties mais aussi aux activités classiques d'enseignement et de recherche (par exemple, l'adaptation de méthodes d'apprentissage fondées sur les médias pour des populations d'étudiants traditionnels ; l'emploi des méthodologies de R-D dans la recherche fondée sur un cycle d'études). Diverses techniques sont disponibles à cet effet.
- Des accords de service pour des unités de l'administration centrale afin de faire en sorte qu'elles soutiennent convenablement les nouveaux efforts plutôt que de poursuivre des objectifs professionnels plus limités.
- Des procédures déontologiques adéquates.

Les instruments utilisés dans le domaine de la qualité peuvent tout à fait remettre en question et déstabiliser les attitudes et les comportements solidement enracinés et instaurer dans un établissement des normes différentes de comportement dès

l'instant que les procédures utilisées sont de type « adaptées à l'objectif », conçues collectivement et appliquées avec diplomatie. L'expérience montre qu'il n'en est pas toujours ainsi, auquel cas on peut perdre une merveilleuse occasion de s'acheminer dans la direction entrepreneuriale. Il faut ajouter que certains systèmes de qualité sont tellement bureaucratiques et repliés sur eux-mêmes qu'ils anéantissent la souplesse nécessaire à l'activité entrepreneuriale.

Enfin, il paraît assez évident que les universités aient besoin de vérifier constamment l'efficacité de leurs instruments dans ces divers domaines.

STRATÉGIES DU CHANGEMENT CULTUREL

Si l'analyse qui précède concerne les questions de pérennité, il reste la question de savoir quelles peuvent être les stratégies générales de changement culturel susceptibles d'inciter l'établissement à adopter des stratégies entrepreneuriales en premier lieu.

Méthodes de la direction générale

En analysant les informations disponibles dans les études de cas, on peut discerner trois types de méthodes utilisées par les dirigeants d'université pour faire progresser le processus entrepreneurial et qui ne sont absolument pas incompatibles :

- Les méthodes rationnelles – empiriques – se fondent sur un appel à la raison, pour démontrer aux citoyens que l'esprit d'entreprise sous une forme ou une autre, est hautement souhaitable. Cet appel pourrait faire référence aux conséquences des restrictions financières, aux réalisations inter-établissements ou aux avantages d'être un acteur mondial ou d'être un foyer de développement régional. Les études de marché, la planification des programmes et un bon système informatisé d'aide à la gestion sont les outils nécessaires.
- Les méthodes normatives – de rééducation, se fondent sur le soutien des collègues à la faveur du développement d'une ambiance d'aide et de soutien ; sur la persuasion et l'incitation des individus et des départements et sur le perfectionnement efficace du personnel.
- Les méthodes de pouvoir – coercitives, sont basées sur l'exercice de l'autorité et du contrôle par le biais de menaces, de sanctions, la rétention de fonds, la modification des structures organisationnelles, le déplacement du personnel occupant les postes principaux et une nouvelle attribution des ressources.

Il est clair que les circonstances particulières conditionneront fortement quel sera l'assortiment de méthodes utilisées : les personnalités, la nature de la culture domi-

nante, les configurations politiques et la situation économique. Dans certaines circonstances, l'usage de mauvaises tactiques ira à l'encontre d'une évolution culturelle.

Niveaux d'institutionnalisation

Le degré de pénétration mentionné dans le modèle de la figure 2 doit être considéré en termes de pénétration des convictions et des pratiques entrepreneuriales dans les divers niveaux de l'université. C'est ainsi que l'activité devrait comporter :

- L'incorporation de ces pratiques dans le rôle de l'universitaire (le cas échéant) ce qui suppose des descriptions de fonction explicites ainsi que des récompenses et des incitations.
- L'institutionnalisation de ces pratiques dans la discipline, le département ou la faculté (selon le cas) comme une troisième catégorie d'activité (compatible avec la stimulation du pôle universitaire de Clark).
- L'incorporation de ces pratiques au niveau de l'établissement (compatible avec la périphérie du développement et l'axe de pilotage renforcé de Clark).

Ces démarches ne sont pas incompatibles mais risquent plutôt de se renforcer réciproquement.

Éventail des stratégies de positionnement

D'après les informations dont nous disposons, il existe un éventail de positions que peuvent adopter les universités et leurs responsables dans l'élaboration de stratégies entrepreneuriales. Celles-ci vont des méthodes du « Big Bang », à une extrémité, aux méthodes incrémentielles à l'autre extrémité (Davies, 1987).

La méthode du « Big Bang » se caractérise par une stratégie ambitieuse globale et intégrée dès le départ. Elle est extrêmement intégrée verticalement et horizontalement, explicite avec une forte part de relations publiques, extrêmement rationnelle et dirigée d'en haut ; elle s'accompagne également d'une structure organisationnelle différenciée pour la diffusion de la stratégie.

A l'autre extrémité de l'éventail, se trouve un ensemble de possibilités incrémentielles qui se fondent sur les méthodes que l'on appelle du « seuil bas » qui sont conçues pour réduire progressivement les obstacles et permettre aux collègues de participer. Dans le pire des cas, cette méthode est marquée par la dérive, l'indécision et une incapacité, à tous les niveaux, de conceptualiser la stratégie. Dans le meilleur des cas, le responsable forge effectivement une culture entrepreneuriale en assemblant un puzzle dont l'ensemble des particularités n'est probablement connu que d'un petit groupe. Il s'agit d'assembler progressivement les divers instruments adaptés aux domaines particuliers que nous avons examinés

précédemment : peu de risques, l'accumulation régulière de confiance et de compromis politiques, la capacité de résoudre les problèmes et un style empreint de discrétion. L'incitation à utiliser les services de consultants privés et leur intégration progressive aux travaux officiels de l'établissement représente un enjeu considérable ici, notamment pour les doyens et les chefs des départements. Les directeurs peuvent en quelque sorte choisir la position qu'ils adoptent mais les études de cas mettent en évidence que les facteurs qui déterminent le choix sont complexes aussi bien au niveau individuel que collectif et comportent :

- L'ampleur de la crise, généralement économique, qui sévit au niveau de l'université ou de la collectivité locale/régionale et qui doit être résolue rapidement.
- La nature des possibilités disponibles pour le travail en question et les exigences imposées à l'université.
- L'origine de la motivation en termes politiques (internes ou externes) et l'influence politique des différents acteurs (responsables politiques, banquiers, recteurs, industriels, etc.) pour parvenir à imposer des programmes de travail à l'université.
- Les traditions de l'établissement.

Il est évident aussi que les tactiques utilisées pour « échauffer » l'université et l'aider à se préparer à ses tentatives entrepreneuriales et celles qui sont destinées à « faire bouger » l'université diffèrent généralement en fonction du positionnement de l'université sur l'éventail « incrémentiel – big bang ».

FORGER UNE CULTURE DE PARTENARIATS DURABLES ENTRE L'UNIVERSITÉ ET LES PARTIES PRENANTES

Alors qu'une grande partie de la littérature actuelle concernant l'université entrepreneuriale est abondante sur ce que les universités doivent faire en interne pour se préparer aux tentatives entrepreneuriales, elle est beaucoup moins riche sur la question de la création de partenariats réussis avec des organismes extérieurs, d'un point de vue du comportement. Pourtant il apparaît clairement qu'une université ne peut être entrepreneuriale que si elle a de bonnes relations avec ses clients et les facteurs qui sous-tendent ces partenariats efficaces méritent une étude très approfondie.

Les parties prenantes dont nous parlons ici comprennent notamment les municipalités, les autres établissements d'enseignement supérieur, les chambres de commerce, les autorités régionales et les organismes de développement, les entreprises privées de diverses tailles et catégories, les banques, les organismes culturels, les syndicats, les ONG à caractère social et les organisations patronales. L'étude CRE-UE-ERT (Table ronde des industriels européens) (Davies, 1998a) qui

a consacré énormément d'attention à cette question a trouvé que dans les 20 cas choisis à travers l'Europe, les contacts les plus fréquents et permanents sont de loin ceux entretenus avec les municipalités, les autres établissements d'enseignement supérieur et les chambres de commerce et la plupart des universités ont reconnu qu'elles avaient beaucoup à faire dans ce domaine.

Il est évident que les universités et les autres parties prenantes sont plutôt différentes au niveau des structures organiques, des idées fondamentales et des programmes d'action qui déterminent leur comportement. Pour prendre un exemple, dans le domaine relativement étroit du transfert de technologie, les entreprises exigent généralement des connaissances suffisamment spécifiques pour être appliquées au plan commercial ; leurs délais sont courts ; la prise de décision est relativement rapide par rapport aux universités ; elles souhaitent conserver la propriété intellectuelle aux fins d'une exploitation commerciale et ne tiennent pas beaucoup à la publication des résultats de R-D en dehors du monde universitaire. Les universités, au contraire, souhaitent généralement étudier les aspects plus fondamentaux des sujets de recherche : leurs horizons dans le temps sont plus lointains et l'axiome « publier ou périr » est très perceptible (Goddard, 1999). Bien que le tableau que nous venons de brosser soit simplifié à l'extrême, il fait apparaître combien il est difficile d'harmoniser ces cultures.

Outre ce qui précède, l'étude CRE-UE-ERT a identifié d'autres obstacles à la convergence culturelle. Alors qu'il est incontestable que les universitaires à titre individuel s'entendent très bien avec certaines parties prenantes, lorsqu'il s'agit d'élever cette relation au niveau entreprise/établissement, il se pose des difficultés considérables. Alors que les liens individuels peuvent être très efficaces, ils sont nettement vulnérables parce qu'ils personnalisent tous le vieux problème de la pérennité. On assiste souvent à la lente élaboration d'une culture réciproque de résolution de problème, de liens ténus de communication, d'une vision à court terme et d'un instinct compétitif inné entre les universités et les autres prestataires. Lorsque des contraintes bureaucratiques ou d'orientation sont imposées par l'État ou l'établissement (par exemple pour l'élaboration du programme, la reconnaissance des unités de valeur, le report de fonds sur des exercices), les difficultés sont aggravées.

La question de la convergence culturelle entre les différentes structures est donc difficile. Pour des raisons très évidentes, la culture de chaque partenaire est bien établie et répond à des objectifs importants dans son propre domaine. On voit donc apparaître deux grandes options pour faire face à ce problème ; elles ne sont absolument pas incompatibles et sont liées étroitement aux différents schémas structurels :

- Les cultures de base sont conservées dans des organisations séparées et le dialogue se déroule par le biais d'une interface ce qui permet d'améliorer

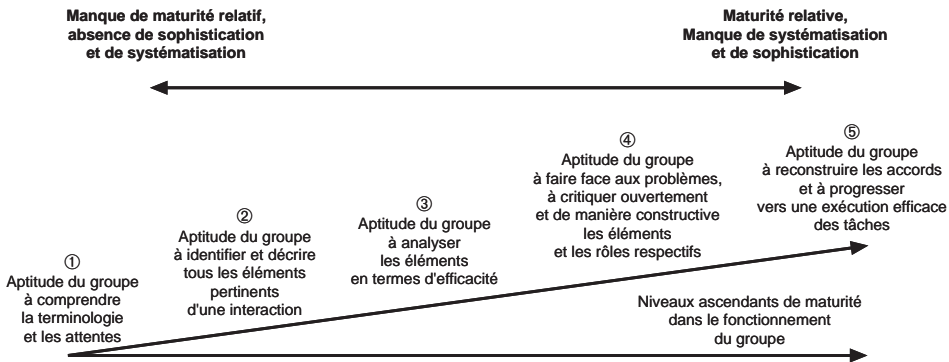
la compréhension et de prendre des mesures conjointes efficaces. Le processus est nettement facilité par les détachements de personnels universitaires dans l'industrie et *vice versa* ; par une représentation réciproque dans les organes d'administration de chacun des partenaires (conseils d'administration et conseils d'université) ; par un travail intensif et de grande ampleur sur des projets communs ; par l'échange d'initiatives en matière de planification stratégique en particulier dans le cadre de programmes généraux de développement régional, etc.

- De nouvelles organisations communes de communication sont créées et dotées de personnels dont les membres sont pris dans les différentes organisations et même dans un réservoir plus grand. Les organisations (parcs scientifiques, sociétés communes, etc.) élaborent généralement au fil du temps leur propre culture entrepreneuriale et leurs idées en matière de fonctionnement qui sont différentes de celles de l'université et de la société partie prenante qui continuent d'exister bien entendu mais risquent d'être modifiées au fil du temps par suite de cette évolution. En effet, le personnel universitaire concerné qui est généralement dans le domaine de l'innovation technologique considère souvent cette situation comme une nouvelle carrière et la mise au point de structures salariales distinctes (c'est-à-dire des mécanismes de rémunération du risque) vient renforcer cette idée.

Cette analyse va au-delà de la réflexion de Clark (1998) sur la « périphérie du développement ». Les recherches de l'auteur indiquent également qu'il est prudent de concevoir le développement d'une culture commune de compréhension entre les universités et leurs parties prenantes comme un processus d'évolution (Davies, 1998a). La figure 4 indique quatre étapes que doivent probablement traverser, la plupart des groupes des deux partenaires université-partie prenante, avant d'atteindre la maturité complète et l'efficacité opérationnelle. Ceci s'appliquerait aux deux possibilités d'organisation que nous avons examinées ci-dessus. Il faut souligner que :

- Les partenariats doivent faire preuve de modestie au niveau de leurs premières attentes. Vouloir commencer directement au point 4 et s'attendre à des résultats n'est pas raisonnable.
- Le temps passé à mettre au point une compréhension est un bon investissement.
- De nombreux facteurs influenceront les progrès accomplis – les relations personnelles, la position d'avant-garde de l'établissement en matière de R-D par exemple ; l'aptitude des participants à passer de méthodes *ad hoc* à des méthodes systématiques ; l'ouverture et l'honnêteté, la confiance dans la synergie.

Figure 4. Étapes dans l'évolution de la maturité des ensembles université/parties prenantes



- La régression est toujours possible – et est en fait un élément normal de l'apprentissage commun.

Enfin, il faut faire observer que bien que l'on puisse dire que l'esprit d'entreprise est une conséquence d'un monde de l'enseignement supérieur de plus en plus compétitif, il n'empêche pas les alliances stratégiques avec d'autres prestataires aussi bien dans l'enseignement supérieur que dans le domaine commercial. En effet, la création de solides alliances stratégiques est probablement une condition préalable de la réussite entrepreneuriale dans un environnement compétitif. Alors que nous avons axé notre examen sur l'exemple des partenariats université-industrie, nous assistons de plus en plus à la mise en place de consortiums entre établissements comme *Universitas 21*, le consortium européen des universités novatrices (*European Consortium of Innovative Universities*), etc. Les dynamiques culturelles et la pérennité de ces consortiums entrepreneuriaux est un autre domaine d'étude important.

CONCLUSION

Il est clair d'après ce qui précède que l'élaboration d'une culture entrepreneuriale s'inscrivant dans la durée est une affaire complexe et difficile et l'auteur ne souhaite pas être normatif quant à l'opportunité ou au caractère inévitable du phénomène ni quant à la manière que devraient utiliser les universités pour entreprendre de changer leurs schémas culturels actuels. Les cultures des établissements diffèrent nettement au niveau national et régional de même que les régimes

administratifs et économiques et les incitations à devenir une université entrepreneuriale, et les réponses doivent également différer.

Cependant, le rôle joué par la direction de l'université dans le changement culturel est important. Clark (1998) parle de « l'axe de pilotage renforcé » et de son rôle dans l'acheminement de l'université, par le biais d'un organe de changement et de la redistribution des ressources, vers une « décentralisation centralisée ». Les informations qui précèdent étayaient la compréhension du rôle critique des directeurs dans l'évolution culturelle moyennant la mise au point de stratégies et d'instruments connexes et leur interprétation des signaux extérieurs. Le style personnel de la direction est très important et suppose de l'autocritique, de la confiance et de l'ouverture et une solide approche de la résolution de problèmes.

Le gouvernement et les organismes de l'enseignement supérieur ont également un rôle à jouer pour stimuler les cultures entrepreneuriales. On pourrait affirmer que la stimulation est relativement facile car il suffit de réduire le soutien financier gouvernemental comme le prouve le cas des administrations conservatrices récentes au Royaume-Uni et en Australie. Soutenir les tentatives entrepreneuriales relève d'une proposition différente mais peut se faire par divers moyens et notamment : en encourageant et favorisant la diversité de la mission dans l'enseignement supérieur ; en déréglementant certains domaines ; en investissant dans la capacité universitaire (par exemple dans les technologies de l'information pour ce qui est des prestations virtuelles); en stimulant le développement des ressources ; en stimulant la collaboration entre l'université et les parties prenantes ; et en mettant en place des systèmes de qualité qui reconnaissent la dimension client/marché et tout ce qui l'accompagne. Les gouvernements européens varient beaucoup dans leur compréhension de l'évolution de la culture entrepreneuriale dans les universités et du soutien qu'ils lui apportent.

Références

- CLARK, B.R. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities : Organisational Pathways of Transition, Pergamon Press.
- DAVIES, J.L. (1987),
« Vers une université adaptable et gérée selon des principes commerciaux », *Gestion des établissements d'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 1, OCDE/IMHE, Paris.
- DAVIES, J.L. (1997),
« Agendas for higher education in the 21st century », Contribution européenne à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, 1998, UNESCO/CRE.
- DAVIES, J.L. (1998a),
« The dialogue of universities with their regional stakeholders : comparisons between different regions of Europe », Conférence des recteurs européens/Commission européenne/ Table ronde des industriels européens.
- DAVIES, J.L. (1998b),
« The shift from teaching to learning : issues of staffing policy arising for universities in the 21st century », *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, n° 3.
- DUDERSTADT, J. (2000),
The University of the 21st Century, University of Michigan Press.
- GIBBONS, M. (1998),
Higher Education Relevance in the 21st Century, Banque mondiale.
- MIDDLEHURST, R. et al. (2000),
The Business of Borderlines Education : UK Perspectives, vol. 1, *The Business of Borderlines Education : Case Studies and Annexes*, vol. 2, Committee of Vice Chancellors, Higher Education Funding Council.
- OTALA, L. (1998),
European Approaches to Lifelong Learning, CRE (Conférence des recteurs européens) Action.
- SCOTT, P. (1999),
The Globalisation of Higher Education, Society for Research into Higher Education, Open University Press.

Promouvoir la compétence et l'autorité des universitaires au sein d'une culture entrepreneuriale

Craig McInnis

University of Melbourne, Australie

RÉSUMÉ

L'éventuelle réussite des efforts déployés pour développer une culture entrepreneuriale intégrée et positive dépend presque entièrement de la justesse avec laquelle nous apprécions les principales motivations professionnelles des universitaires et les valeurs qu'ils attachent à leur travail. Cela implique de travailler au sein de la sphère universitaire et d'en soutenir les valeurs implicites. Cet article s'inspire des évolutions observées par rapport aux fonctions et aux motivations professionnelles des universitaires australiens dans le cadre d'une enquête nationale réalisée par l'auteur en 1999 auprès des universitaires australiens. Les données recueillies permettent également de dégager pour les cinq dernières années des tendances marquées de nature à orienter la réflexion sur la capacité des universitaires à s'adapter aux différentes cultures entrepreneuriales en milieu universitaire et à travailler efficacement dans un tel contexte. Le présent document fait valoir que les formes d'activités entrepreneuriales dont dépend le succès d'une organisation ne sont possibles que si on donne aux universitaires les moyens de gérer une vie professionnelle de plus en plus complexe. On ne peut dissocier de cela, bien entendu, la nécessité de repenser les systèmes de rémunération et les mesures d'incitation destinés aux universitaires, si on veut que ces derniers adhèrent aux objectifs de leur établissement. Nous essaierons enfin de poser un certain nombre de jalons susceptibles de guider les établissements dans la mise en œuvre de stratégies de gestion visant à faire évoluer la profession d'enseignant dans les universités.

INTRODUCTION

Le rapport entre la rémunération et le travail des universitaires a pris une importance cruciale dans un contexte où les universités demandent de plus en plus à leur personnel enseignant d'adhérer et de concourir aux objectifs de l'établissement.

L'évolution considérable des tâches, des motivations et des valeurs professionnelles des universitaires atteste la complexité croissante de leur milieu de travail et témoigne des difficultés que comportent les systèmes de rémunération actuels. De récents travaux, qui ont permis de mieux comprendre la nature de la motivation et de la créativité entrepreneuriales, semblent indiquer que les stratégies visant à encourager et à soutenir l'esprit d'entreprise en milieu universitaire au détriment des gratifications intrinsèques ou extrinsèques actuellement prévues sont peut-être très mal inspirées. Pire encore, la mise en place de nouvelles mesures d'incitation risque fort, si elle n'est pas faite adéquatement, d'aller à l'encontre des buts recherchés par l'université entrepreneuriale.

La compétence, l'autorité et l'identité de l'universitaire sont étroitement liées aux principales sources de motivation et de satisfaction professionnelles qui incitent l'enseignant au travail et à la réussite. Ces sources ne peuvent être comprises sans qu'à la lumière de l'écart séparant, au regard des effets que l'une et l'autre peuvent avoir, la motivation extrinsèque de la motivation intrinsèque. Les dirigeants et les administrateurs des établissements doivent saisir la nature des capacités, des passions et des aspirations du personnel enseignant, et comprendre la façon dont les systèmes de rémunération influent (ou non) sur le travail accompli par les universitaires dans leur activité principale, sinon les efforts engagés pour faire évoluer les universités vers les cultures entrepreneuriales seront problématiques, voire sans lendemain. D'après l'étude réalisée, les mesures d'incitation qui depuis toujours poussent les universitaires à faire ce qu'ils maîtrisent le mieux sont les facteurs les plus susceptibles, du moins en partie, de favoriser l'essor d'une culture entrepreneuriale inventive. Ces mesures risquent pourtant d'être altérées sous l'effet de la pression exercée sur les établissements pour qu'ils redéfinissent leurs objectifs et leurs modes de fonctionnement.

Un « culture entrepreneuriale intégrée et positive » (Clark, 1998), grâce à laquelle une université peut donc espérer devenir un établissement qui n'hésite pas à revoir ses méthodes et ses structures, n'est concevable que si elle s'appuie sur une juste appréciation du milieu universitaire. Pour reprendre les mots employés par Clark, cette culture a le goût du risque, accueille les idées nouvelles et se préoccupe d'abord et avant tout de mettre l'établissement en position de relever les défis que lui réserve l'avenir. Clark (1998, p. 3) insiste sur le fait que c'est de « l'université en tant que système social » dont il parle, et que si on associe généralement la culture d'entreprise à l'effort individuel :

« L'action entrepreneuriale collective... est au cœur même du processus de transformation... Ensemble, les universitaires et les administrateurs peuvent façonner des structures, des méthodes et des orientations nouvelles de nature à disposer l'université en faveur d'une évolution adaptative... Les universitaires peuvent aussi veiller collectivement à ce que ces changements se fassent dans le respect des valeurs attachées à leur travail » (Clark, 1998, p. 4).

Néanmoins, l'orientation que se donnent collectivement les universitaires reste tributaire des prédispositions de chacun à embrasser le projet entrepreneurial et de la façon dont les valeurs et les motivations propres au milieu universitaire sont prises en compte dans le travail des enseignants. La culture universitaire sur laquelle reposent les ambitions de collégialité entrepreneuriale, ou contre laquelle, à l'inverse, elles se heurtent, est elle-même dynamisée par la nature même du travail universitaire ainsi que par les motivations et les valeurs communes à tous les enseignants. Les orientations professionnelles et les habitudes de travail quotidiennes des universitaires expliquent en grande partie pourquoi certaines universités réussissent, ou au contraire échouent, dans leur démarche entrepreneuriale. Ces orientations et ces habitudes sont profondément ancrées dans les méthodes et les structures des universités, et il est notoire que les universitaires sont depuis longtemps réfractaires au changement. En fait, les valeurs et les habitudes de travail des universitaires sont souvent considérées par les administrateurs comme un obstacle majeur au changement (McInnis, 1998), en ce sens qu'elles semblent peu compatibles avec les nouvelles réalités qui depuis une dizaine d'années poussent les établissements à se transformer.

A propos des universités australiennes, Spender soutient qu'alors que tous les autres types d'établissements et d'entreprises au pays se sont restructurés de façon à pouvoir être des acteurs de la nouvelle économie, les universités ont cru qu'il était de leur devoir de défendre l'économie traditionnelle (2000, p. 13). Bien qu'elle soit un peu excessive, et oublieuse des efforts exceptionnels déployés par les universités australiennes pour intégrer l'économie fondée sur le savoir et même y jouer un rôle de premier plan, cette critique reflète assez justement le niveau du débat médiatique auquel on assiste depuis dix ans sur la restructuration de l'enseignement supérieur en Australie. L'attachement des universités australiennes aux « anciennes formes », comme les décrit Spender, limite les possibilités de progrès et d'innovation :

« Les établissements se soucient plus d'augmenter leurs revenus que de contribuer à la prospérité générale. Cela a pour effet de créer une culture de la récrimination qui reste aveugle aux occasions à saisir » (2000, p. 13).

De plus en plus de signes nous laissent cependant entrevoir que le quotidien des universitaires est en train de changer et que les esprits s'ouvrent aux types d'évolution permettant l'épanouissement d'une culture de l'opportunité au sein des établissements. Bien sûr, les obligations de rendement placent l'universitaire devant une alternative claire : ou bien il s'adapte aux exigences nouvelles, ou bien il se retrouve au chômage. Mais si la peur pousse à l'action dans certaines circonstances, il ne faut sans doute pas compter sur elle pour encourager les universitaires à l'innovation et les inciter à l'excellence. Par conséquent, les universitaires s'engageront d'autant plus volontiers dans le processus de développement

d'une culture entrepreneuriale intégrée et positive que les motifs qu'ils ont de le faire auront été soigneusement soupesés et pris en compte.

LES FACTEURS QUI MOTIVENT L'ESPRIT D'ENTREPRISE

Les motivations principales des universitaires sont traditionnellement intrinsèques : elles procèdent généralement plus du besoin de satisfaire une curiosité pour le sujet que de l'expectative d'une rétribution du travail autre que le travail lui-même. Dans le cadre d'une série d'études portant sur les motivations sous-jacentes aux comportements innovateurs, Amabile (1997, p. 21) soutient que la motivation intrinsèque poussant à accomplir une tâche peut être « provisoirement affaiblie par la mise en place à titre expérimental de fortes contraintes extrinsèques telles que la perspective d'une gratification concrète ou d'une évaluation professionnelle ».

On a constaté, et cela intéressera les chefs de file du changement institutionnel, que les facteurs motivants et les contraintes extrinsèques ont une incidence comparable sur la créativité. Amabile (1997, p. 20) définit l'esprit d'entreprise comme le fait de générer ou de mettre en application des idées novatrices dans le but de lancer, sous une forme ou sous une autre, une nouvelle entreprise. Si la recherche expérimentale a démontré que les motivations intrinsèques et extrinsèques sont souvent en opposition les unes par rapport aux autres, les études récentes réalisées dans un certain nombre de milieux professionnels – y compris les laboratoires de recherche-développement – semblent indiquer que certains facteurs motivants extrinsèques stimulent en fait la créativité. Ces facteurs entrent particulièrement en ligne de compte dans la démarche visant à créer des environnements entrepreneuriaux positifs au sein des établissements où les universitaires sont indissociables du processus de transformation.

Les facteurs motivants extrinsèques qui semblent avoir le plus d'importance sont les suivants : la récompense et la reconnaissance de l'innovation, une définition claire des objectifs généraux du projet, et de fréquentes réactions sur le travail accompli. Par ailleurs, les éléments de motivation intrinsèques les plus manifestes au regard de la créativité sont : un certain degré d'autonomie professionnelle, un travail qui soit perçu comme stimulant et important, et enfin un intérêt et un enthousiasme pour le travail lui-même. Les formes de gratification qui semblent avoir le plus d'influence sont celles qui confirment la compétence de l'individu et celles qui lui permettent d'accomplir un travail intrinsèquement plus intéressant (Amabile, 1997, p. 22).

Comme le font implicitement Amabile et ses collègues dans le cadre de leur analyse, on peut schématiser en disant que l'esprit d'entreprise a besoin, pour se manifester, d'une bonne dose de motivation intrinsèque de même que de certaines formes de motivation extrinsèque qu'Amabile qualifie de « motivateurs

extrinsèques synergiques ». Ceux-ci peuvent s'associer d'une manière constructive aux facteurs motivants intrinsèques et créer ainsi, dans le meilleur des cas, une synergie principalement fondée sur la ferveur avec laquelle l'individu s'intéresse et participe au projet lui-même, mais également sur les formes de gratification (promise ou réelle) qui tout à la fois confirment la compétence générale de l'individu, favorisent le développement de compétences particulières et assurent les possibilités de perfectionnement ultérieur. Il est intéressant de noter que :

« Les motivateurs extrinsèques apparentés à la gratification concrète – obtenir un financement externe ou réaliser des marges bénéficiaires importantes, par exemple – permettent à l'entrepreneur de continuer à jouer le jeu » (Amabile, 1997, p. 24).

La métaphore du billard électrique (Kidder, 1981) devrait sembler particulièrement pertinente aux universitaires et aux observateurs : l'enseignant sait qu'en obtenant une subvention il va pouvoir continuer à jouer, c'est-à-dire à faire d'autres machines, à élaborer de nouvelles techniques ou à imprimer à ses recherches une nouvelle direction.

Dans le cadre de ses travaux, Amabile a également identifié les formes de gratification qui « confirment la compétence sans comporter l'idée de contrôle ». Ces formes de gratification jouent un rôle déterminant dans toute démarche visant à développer une culture entrepreneuriale dans les milieux universitaires où la résistance au changement est directement proportionnelle à la perte d'autonomie professionnelle. Si « les facteurs extrinsèques peuvent être mis au service des facteurs intrinsèques », en revanche l'application de diverses formes de contrôle à la motivation extrinsèque va à l'encontre du but recherché :

« ... lorsqu'en raison des circonstances les entrepreneurs ont le sentiment que leur capacité à l'autodétermination est compromise, ils se détournent souvent, sur le plan rationnel et affectif, des problèmes auxquels il faut précisément trouver des solutions, et leur créativité diminue » (Amabile, 1997, p. 24).

L'ÉVOLUTION DES MOTIVATIONS ET DES VALEURS PROFESSIONNELLES DES UNIVERSITAIRES AUSTRALIENS

Une étude nationale en cours sur les universitaires australiens permet déjà de dégager quelques grandes tendances par rapport aux facteurs influant sur les motivations professionnelles des universitaires et de mesurer le degré de compatibilité entre leur milieu de travail actuel et le développement d'une culture entrepreneuriale. Deux enquêtes menées auprès des universitaires australiens ont permis de recueillir ces données : la première a été réalisée en 1993 par le *Centre for the Study of Higher Education* (CSHE – Centre pour l'étude de l'enseignement supérieur) (McInnis, 1996) ; la seconde, commandée par le *Department of Education Training and Youth Affairs* (DETYA – ministère de l'Enseignement, de la Formation et de la Jeunesse), a été

menée par l'auteur en 1999 (McInnis, 2000). L'objectif de cette seconde enquête a été d'analyser l'évolution des conditions de travail, des préférences, des sources de satisfaction et des attentes professionnelles de 2 609 universitaires rattachés à quinze universités australiennes dans cinq États différents. Cette enquête s'est particulièrement intéressée à l'évolution du niveau d'engagement des universitaires ainsi qu'aux facteurs ayant une incidence sur leurs attentes et leurs motivations, compte tenu du fait qu'on a depuis longtemps défini l'identité des universitaires en fonction du « degré de satisfaction que ceux-ci retirent de leur travail et du degré d'autonomie professionnelle dont ils jouissent par tradition » (McInnis, 2000, p. 4).

La situation de l'enseignement supérieur en Australie a néanmoins changé depuis cinq ans, et une pression considérable s'est exercée sur les sources de motivation et de satisfaction des universitaires. Le tableau 1 indique une diminution importante du niveau de satisfaction professionnelle des universitaires, de 67 % en 1993 à seulement 51 % en 1999. Par ailleurs, le pourcentage des universitaires qui restent plus motivés par le travail lui-même est en légère baisse, alors qu'environ la moitié des universitaires affirment que les formes de gratification intrinsèques constituent l'aspect le plus important de leur travail.

Tableau 1. **Tendances relatives aux valeurs, à la satisfaction et aux attentes professionnelles, 1993-1999**

(% d'accord, catégories combinées par paliers de 5 points : « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord »)

	1993 N = 1 340	1999 N = 1 610
L'intérêt que je porte à mon travail me motive plus que les avantages matériels qu'il me procure	80	75
Je subordonne à mon travail la plus grande partie des facettes de ma vie	53	51
Je suis globalement satisfait de mon travail	67	51

Source : McInnis, 2000.

Si, comme l'indique le tableau 2, le très faible degré de satisfaction exprimé au regard du salaire est le déterminant le plus important de la satisfaction globale, la sécurité de l'emploi et l'autonomie professionnelle obtenaient les meilleurs scores dans l'étude réalisée en 1993 (McInnis, 1996). Cependant, comme le montrent clairement les données du tableau 2, les trois motivateurs professionnels essentiels ont connu une baisse importante, en particulier le facteur « autonomie » (la possibilité de se consacrer à ses centres d'intérêt personnels), dont le niveau de satisfaction est passé de 66 à 53 %.

Tableau 2. **Tendances relatives à la satisfaction apportée par les conditions de travail essentielles, 1993-1999**

(% satisfaits, catégories combinées par paliers de 5 points : « très satisfait » et « plutôt satisfait »)

	1993 N = 1 340	1999 N = 1 610
Le salaire que vous verse l'université	37	31
La sécurité de votre emploi	52	43
Votre autonomie professionnelle	66	53

Source : McInnis, 2000.

On est frappé par l'importance et la constance de ces motivateurs professionnels dans l'ensemble de l'échantillon visé par l'enquête – échantillon réparti dans des établissements sensiblement différents les uns des autres. Les données (McInnis, 2000) révèlent toutefois certains écarts entre les différentes disciplines ; par exemple, les intérêts intrinsèques motivent beaucoup plus les universitaires spécialisés dans les sciences humaines que ceux qui enseignent les sciences de la gestion (81 % contre 66 %).

Il faut ajouter à ce tableau déjà peu réjouissant le fait que le travail des universitaires australiens est devenu beaucoup plus exigeant et complexe qu'il ne l'était, comme l'indique l'étude réalisée en 1999. Si le temps de travail moyen est passé depuis 1993 de 47.7 à 49.2 heures par semaine, le fait que 55 % des membres l'échantillon pensaient, au moment de l'enquête, que leur temps de travail avait augmenté « considérablement » au cours des cinq années précédentes a peut-être encore plus d'importance. En outre, alors que la part du temps consacré chaque semaine à l'enseignement a légèrement diminué depuis cinq ans, passant en moyenne de 53.0 à 48.7 %, le temps consacré aux tâches administratives (auxquelles correspondent toute une série d'activités « annexes ») a augmenté d'une manière significative, soit de 6.4 à 8.4 heures par semaine. On considère généralement que ces tâches détournent trop souvent l'attention des activités fondamentales que représentent l'enseignement et la recherche, sans parler de celles sur lesquelles repose le développement de l'entrepreneuriat universitaire.

Les dirigeants d'établissement aimeront sans doute savoir que le facteur démographique qui influe le plus sur la satisfaction globale est l'étape à laquelle l'universitaire est parvenu dans sa carrière. Par rapport aux universitaires en milieu de carrière, ceux qui sont en début de carrière (sept ans ou moins) sont beaucoup plus satisfaits, alors que ceux qui sont en fin de carrière sont plutôt moins satisfaits. En d'autres termes, le degré de satisfaction tend à diminuer pour la plupart des universitaires à mesure qu'ils franchissent les trois étapes de leur parcours professionnel. Si les niveaux de motivation intrinsèque varient peu d'une étape à l'autre, les universitaires en début de carrière sont

proportionnellement moins nombreux que les autres à faire de la recherche fondamentale – bien que près des deux tiers d'entre eux s'y intéressent. Ce groupe d'universitaires est également moins susceptible d'effectuer des travaux de recherche directement liés à leur activité d'enseignant. Les établissements favoriseront d'autant plus facilement l'essor d'une culture entrepreneuriale qu'ils placeront les universitaires de la prochaine génération au cœur de leurs stratégies institutionnelles :

« Étant donné que les universitaires actuellement en début de carrière n'ont connu que la vie universitaire des années 90, il est raisonnable de penser que leurs perceptions ont été peu influencées par l'époque qui les a précédés et que les universitaires plus âgés considèrent avec une nostalgie évidente. Du point de vue stratégique, la direction des établissements aurait sans doute intérêt à renforcer, chaque fois qu'une occasion de le faire se présente, l'enthousiasme que manifeste pour le travail universitaire cette génération d'universitaires en début de carrière » (McInnis, 2000, p. 66).

LES CONTRADICTIONS ET LES INCOHÉRENCES DES SYSTÈMES DE RÉMUNÉRATION

On sait depuis quelque temps que le cadre définissant la rémunération des universitaires souffre d'un décalage par rapport au travail que ceux-ci accomplissent. Le tableau 3 met en évidence les contradictions les plus fondamentales. La perception qu'ont les universitaires de l'importance accordée par le système de rémunération à un certain nombre de fonctions précises détermine leurs habitudes de travail quotidiennes, leurs plans de carrière et, par ricochet, influe sur les niveaux de satisfaction qu'ils expriment au regard de leur environnement professionnel (McInnis, 2000, p. 14).

Tableau 3. **Le système de rémunération : la réalité et les souhaits exprimés**

(% des réponses de la cohorte principale ; N = 1 554)

	Est récompensé	Devrait être récompensé
Recherche et activités connexes	91	89
Capacité à obtenir un financement externe	82	46
Aptitudes à diriger et à administrer	59	70
Participation à des comités	52	45
Efficacité du travail d'enseignant	44	95
Prestation de services	29	55
Durée du service	22	16

Source : McInnis, 2000.

La très grande majorité de ceux qui ont répondu à ce volet de l'enquête considère que le système de rémunération actuellement en place donne la priorité à la recherche et aux activités connexes (91 %). La capacité à obtenir un financement externe suit d'assez près (82 %). Dans la liste de ce qui devrait être récompensé, on constate des écarts importants entre la réalité et les souhaits exprimés. L'enseignement, par exemple, passe de la cinquième place dans la colonne correspondant à la réalité perçue, à la toute première place dans la colonne des préférences. Les 95 % qui croient que l'enseignement devrait être récompensé sont plus de deux fois plus nombreux que ceux qui considèrent cette activité effectivement récompensée. La recherche arrive au deuxième rang avec 89 %, ce qui semble indiquer la préférence des universitaires pour un traitement à peu près égal de l'enseignement et de la recherche par rapport aux critères de rémunération. Il est intéressant de noter que les aptitudes à diriger et à administrer restent au troisième rang dans la liste des souhaits, même si elles y reçoivent un soutien plus important (70 %) que dans la colonne des réalités (59 %). L'entrepreneuriat ne consiste pas uniquement, ni nécessairement, à créer des sources de revenu pour les établissements ; mais la capacité à obtenir un financement externe est loin de faire l'unanimité chez les universitaires, qui considèrent que celle-ci devrait être moins récompensée (46 %) qu'elle ne l'est actuellement à leurs yeux (82 %).

PROMOUVOIR LA COMPÉTENCE ET L'AUTORITÉ DES UNIVERSITAIRES

A la lumière de l'étude d'Amabile sur la motivation et la créativité – avec en toile de fond un contexte universitaire australien en rapide évolution, – on comprend mieux la complexité du processus par lequel on amène un établissement à adopter l'une ou l'autre des formes de culture entrepreneuriale observées par Clark.

En imposant des formes de gratification concrètes, on risque d'affaiblir, ne serait-ce que provisoirement, les motivateurs intrinsèques généralement associés au travail et à la productivité des universitaires. Ce qui est déterminant ici, c'est le fait d'imposer – ou, du point de vue de l'universitaire, d'appréhender – un contrôle externe qui compromette à la fois l'autonomie individuelle et l'autorité collégiale. Il ne faut pas sous-estimer l'incidence négative que peuvent avoir les différentes formes de contrôle de la motivation extrinsèque décrites plus haut. Comme l'a constaté Henkel (2000) dans les enquêtes qu'elle a menées auprès des universitaires du Royaume-Uni, la notion de liberté de l'enseignement était essentielle à l'identité des universitaires, et constituait en fait :

« L'une des fonctions du contrôle exercé sur la recherche et l'enseignement universitaires ; (et) que ces conditions étaient celles dont ils avaient besoin pour travailler et, par conséquent, celles dont dépendait leur identité universitaire » (2000, p. 7).

Les motivateurs extrinsèques de la créativité qui ont été identifiés plus tôt dans le présent document posent un certain nombre de problèmes aux universités dans le contexte actuel. Ceux qui semblent le plus susceptible de favoriser le rapprochement entre les milieux universitaires et les cultures entrepreneuriales sont, au regard de la recherche et l'enseignement, assez évidents. Si c'est généralement du côté de la recherche que les idées novatrices valent à leurs auteurs récompenses et reconnaissance, plusieurs universités australiennes et étrangères, et même l'État australien, récompensent aujourd'hui généreusement l'innovation dans l'enseignement. Cependant, comme semblent l'indiquer les données australiennes, les établissements envoient aux universitaires des messages ambigus sur la valeur de l'enseignement par rapport à celle de la recherche. Ils ne respectent donc pas deux des critères mentionnés plus haut en ce qui concerne le soutien extrinsèque propre à encourager l'activité créatrice des universitaires dans le cadre de leur enseignement : ils ne se sont pas fixé des objectifs précis, et ils ne réagissent pas assez fréquemment (ou d'une manière limpide) au travail pédagogique accompli par les universitaires.

Pour créer une culture entrepreneuriale, il est nécessaire d'aller au-delà de ces expériences dichotomisantes. Nous avons dit plus tôt que les plus puissants des motivateurs extrinsèques de l'activité créatrice sont ceux qui prennent en compte l'importance de l'autonomie professionnelle. Les données australiennes suggèrent toutefois que cette autonomie est menacée dans le cas des universitaires, qui sont de plus en plus nombreux à devoir faire un travail ne correspondant pas à leurs centres d'intérêt et à leurs compétences. L'argent résoudre-t-il ce problème ? Dans les milieux universitaires, l'argent est roi, comme partout ailleurs ; et il tombe plus facilement dans l'escarcelle de ceux qui font de la recherche. Mais comme semblent l'indiquer les travaux d'Amabile, l'argent ou les autres formes de gratification matérielle ont peu de chances de motiver à eux seuls un nombre important d'universitaires : il faut que le projet entrepreneurial laisse aux universitaires la possibilité d'accomplir un travail auquel ils s'intéressent personnellement et dans lequel ils s'impliquent à fond, et qu'aucune forme de contrôle externe ne vienne saper la confiance qu'ils ont dans leurs propres compétences.

Il est encore trop tôt pour savoir si la prochaine génération d'universitaires dont nous parlions tout à l'heure va avoir des motivations plus terre à terre et accepter avec plus de pragmatisme la nécessité de mettre en équilibre les facteurs motivants intrinsèques et les motivateurs extrinsèques synergiques associés à un système d'enseignement supérieur soumis aux mécanismes du marché. Henkel (2000) dépeint toutefois dans ses travaux une profession montrant une bonne capacité d'adaptation et constate, comme le fait l'étude australienne dont nous avons rendu compte plus haut, que les jeunes universitaires ont aujourd'hui des attentes très différentes de celles de leurs collègues plus âgés.

Pour enchaîner sur une note plus optimiste, si c'est en ayant recours aux « motivateurs synergiques » qu'on peut amener les universitaires à la culture entrepreneuriale, il est alors indispensable de convaincre ceux-ci que les objectifs poursuivis par leur établissement aviveront l'intérêt qu'il porte à leur travail – et c'est ce qui devrait normalement se produire. Par ailleurs, il est essentiel que la compétence de chacun soit confirmée – un défi de plus en plus difficile à relever étant donné qu'un nombre croissant d'universitaires font un travail pour lequel ils ne sentent ni qualifiés ni préparés.

LES STRATÉGIES DE GESTION PERMETTANT AUX ÉTABLISSEMENTS DE FAIRE ÉVOLUER LE TRAVAIL DES UNIVERSITAIRES

Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour faire évoluer le travail des universitaires et favoriser l'essor d'une culture entrepreneuriale. On trouvera ci-après une liste de priorités dont les établissements pourront s'inspirer pour élaborer des stratégies fondées sur l'analyse à laquelle nous venons de nous livrer. La plupart de ces priorités coulent de source, mais il n'est pas inutile de les expliciter ici étant donné la récente et spectaculaire dégradation de ce qui motive et satisfait les universitaires sur le plan professionnel. La gestion du travail accompli par les universitaires devrait donc prendre appui sur les principes suivants :

1. On devrait reconnaître que les universitaires ont plusieurs identités et que leurs priorités sont soumises, du fait même de la démarche entrepreneuriale, à un certain nombre de pressions concurrentes. Certaines de ces priorités sont étrangères à l'établissement. Il ne faut pas s'attendre à ce que tous les universitaires fassent preuve d'un esprit d'entreprise dans toutes leurs activités et à tous moments.
2. Il faut prévoir des mesures d'incitation qui nourrissent le désir qu'ont les universitaires de réaliser leurs propres projets professionnels. L'irrésistible envie qu'éprouvent les universitaires de se consacrer à la discipline de leur choix est fondamentale. Chercher à limiter ce type d'activités en offrant à titre compensatoire des gratifications extrinsèques risque d'avoir des effets négatifs et de compromettre à long terme la qualité du travail accompli. Néanmoins, il arrive – et cela se fait même sans trop de difficulté – que les universitaires consentent à rediriger leur attention sur des domaines de recherche ou d'enseignement qui reflètent les nouvelles priorités de l'établissement auquel ils sont rattachés.
3. On exige de plus en plus souvent des universitaires qu'ils enseignent et qu'ils fassent des recherches dans des domaines qui ne suscitent pas beaucoup leur intérêt (du moins au début) et pour lesquels ils ne se sentent pas particulièrement qualifiés. Des stratégies axées sur le perfectionnement et le soutien professionnels devraient être mises en œuvre pour

favoriser et récompenser le développement de nouvelles compétences et de nouveaux centres d'intérêt. Il faudrait également donner aux universitaires des moyens méthodiques de faire face à des vies professionnelles de plus en plus complexes.

4. Il faudrait éliminer les incohérences et les contradictions des systèmes de rémunération actuels, qui devraient être également plus flexibles et prendre en compte les différentes étapes et les différents cycles de productivité de la carrière universitaire. Les idées novatrices devraient être récompensées même si elles ne cadrent pas avec les objectifs stratégiques et administratifs de l'établissement.
5. Il est essentiel de mettre en œuvre une stratégie qui contribue à former l'identité collective des universitaires de la nouvelle génération. Les objectifs entrepreneuriaux de l'établissement devraient être mis en évidence dans les programmes de recrutement et d'intégration des nouveaux enseignants, dans la logique de déploiement des effectifs universitaires ainsi que dans les critères d'avancement et de promotion.
6. Les universitaires ne doivent pas considérer les possibilités de perfectionnement professionnel qui s'offrent à eux comme leur étant imposées, ni comme une forme de contrôle, mais plutôt comme un moyen qui leur permette véritablement d'acquérir les compétences et les aptitudes personnelles dont ils ont besoin pour gérer la dimension entrepreneuriale de leur travail. Il ne faut pas non plus qu'ils aient le sentiment que cette démarche leur ravit du temps et des énergies devant être normalement consacrés à leur activité principale. On pourrait envisager la mise en place de programmes de perfectionnement professionnel flexibles, à condition que le développement personnel ne devienne pas une expérience collective.
7. Les valeurs soutenues par le milieu universitaire devraient être formellement reconnues dans les plans stratégiques et les modes de fonctionnement des établissements, et être associées d'une manière explicite au processus de transformation entrepreneuriale. Elles devraient être également récompensées et applaudies.

Confirmer la compétence et l'autorité des universitaires sans exercer un contrôle (réel ou apparent) de nature à brider la créativité, c'est là un défi de taille pour ceux qui aspirent à implanter en milieu universitaire une culture entrepreneuriale. Lorsqu'ils sentent leur capacité à l'autodétermination menacée, les entrepreneurs, quelle que soit leur branche d'activité, ont généralement tendance à perdre de leur inventivité face aux problèmes qu'ils rencontrent. Les universitaires, qui se définissent sur le plan personnel et professionnel par le degré d'autonomie dont ils jouissent, n'échappent pas à cette règle, bien au contraire.

Références

- AMABILE, T. (1997),
« Entrepreneurial creativity through motivational synergy », *Journal of Creative Behaviour*,
vol. 31, n° 2, pp. 18-26.
- CLARK, B. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities : Organisational Pathways of Transformation, Pergamon, Surrey.
- CLARK, B. (2000),
« Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities », *Change*, janvier/février.
- HENKEL, M. (2000),
Academic Identities and Policy Change in Higher Education, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- JONES, E., URBAN, M., STEVENSON, S., MACLACHLAN, M. ET KARMELE, T. (1999),
« University staff 1989 to 1998 », *Higher Education Series Report*, n° 35 (juillet), DETYA, Higher
Education Division, Canberra.
- KIDDER, T. (1981),
« The Soul of a New Machine », in T. Amabile, *op. cit.*, Atlantic-Little, Brown, Boston.
- MCINNIS, C. (1996),
« Évolution et diversification des tâches exécutées par les universitaires australiens »,
Gestion de l'enseignement supérieur, vol. 8, n° 2, pp. 117-132.
- MCINNIS, C. (1998),
« Dissolving boundaries and new tensions : Academics and administrators in Australian
universities », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 20, n° 1, pp. 161-173.
- MCINNIS, C. (2000),
« Changing academic work roles : the everyday realities challenging the quality of
teaching », *Quality in Higher Education*, vol. 6, n° 2, pp. 143-152.
- MCINNIS, C. (2000),
The Work Roles of Academics in Australian Universities, AGPS, Canberra.
- MCINNIS, C. (2001),
« Towards new balance or new divides ? The changing work roles of academics in
Australia », in Malcolm Tight (dir. pub.), *International Perspectives on Higher Education
Research*, vol. 1 (Elsevier).
- SPENDER, D. (2000),
« Globalism not just academic : universities are their own worst enemies », *The Australian*,
26 juillet, p. 13.

Supprimer les obstacles structurels à l'innovation dans les universités traditionnelles

José-Ginés Mora et Enrique Villarreal
Université de Valence, Espagne

RÉSUMÉ

La nécessité d'améliorer les relations entre les universités et leur environnement socio-économique est à l'origine de l'un des changements les plus marquants intervenus dans la gestion des universités contemporaines, dans leur organisation et les rapports de force qui y règnent. Mais la structure des universités traditionnelles ne permet guère de mettre en place de nouveaux instruments destinés à transformer ce type d'établissements en universités entrepreneuriales. Dans le présent article, nous analysons les principaux obstacles qu'affrontent les universités espagnoles dans ce processus. Ce sont, entre autres : une forte dépendance à l'égard de l'État, le statut de fonctionnaire du personnel, les rapports de force internes, et les éventuels dysfonctionnements dans les interventions des différents ordres de gouvernement (central et régional). Nous proposons aussi des moyens d'affronter certaines des difficultés organisationnelles et administratives qui se présentent, de manière à pouvoir atteindre un niveau adéquat de compétitivité dans le contexte des nouvelles exigences sociales et économiques.

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, le système socio-économique espagnol a connu de profondes transformations. Les évolutions politiques et économiques ont eu une incidence considérable sur le système d'enseignement supérieur du pays. Les universités, auparavant contrôlées entièrement par l'administration centrale, sont devenues autonomes. Autrefois dépendantes du centre, elles tirent désormais leurs ressources des administrations régionales. Leur structure interne, de type bureaucratique, a fait place à un mode de fonctionnement collégial. Ces dernières années, le financement de l'enseignement supérieur et les fonds de recherche ont enregistré une forte augmentation. Tous ces changements sont intervenus sur une période relativement brève, au cours de laquelle le nombre d'étudiants s'est lui aussi accru de façon significative (Mora, 1997 ; Mora et Vidal, 2000a).

Promulguée en 1983, la Loi sur la réforme des universités (LRU) a entraîné plusieurs modifications dans le cadre législatif des universités (Sanchez-Ferrer, 1997). Bien que les établissements d'enseignement supérieur soient devenus autonomes, l'État a conservé le pouvoir de prendre nombre de décisions concernant le secteur. Conséquence des évolutions législatives et des comportements de fait, les rapports de force dans l'enseignement supérieur constituent un système complexe à cinq paliers, qui se heurtent fréquemment. Voici ces paliers :

- *L'administration centrale* s'occupe de questions générales et légales touchant la planification de l'organisation globale des universités, est compétente en matière d'agrément, autorise les nouveaux programmes et les nouveaux centres, et est chargée du système commun d'accès et de la rémunération des personnels enseignants, dont la majorité sont des fonctionnaires titulaires.
- Les *administrations régionales* sont responsables du financement des universités publiques, de la création d'établissements, et de la planification générale du système d'enseignement supérieur de leurs territoires respectifs.
- Les *universités* prennent des décisions relatives à l'organisation et à la gestion internes, aux contenus d'enseignement et aux programmes d'études, ainsi qu'aux budgets internes ; elles choisissent le personnel enseignant (dans les limites des règlements généraux s'appliquant aux fonctionnaires universitaires) et le personnel administratif et technique, organisent l'enseignement et la recherche, et élisent leurs organes de direction.
- Les *facultés et les départements* sont compétents de fait en matière d'enseignement et de gestion de certaines ressources.
- Les *membres du personnel enseignant*, forts de la liberté d'enseignement dont ils jouissent et de la sécurité que leur confère la titularisation, détiennent beaucoup de pouvoir en ce qui touche non seulement l'enseignement et la recherche, mais aussi la gestion de leur établissement.

Ces dernières années, la pertinence de l'enseignement supérieur en tant qu'outil fondamental de l'économie et le nombre croissant d'étudiants et d'établissements ont accru l'intérêt du public pour le système d'enseignement supérieur. Les établissements se sont ouverts et ont tenté de s'adapter au nouvel environnement en diversifiant leurs programmes et en améliorant leur structure de gestion. Il existe toutefois encore trop de règlements qui agissent comme obstacles structurels et empêchent les universités de devenir entrepreneuriales.

OBSTACLES STRUCTURELS S'OPPOSANT AU CHANGEMENT

Bien que l'État joue encore un rôle important dans le pilotage des universités, celles-ci échappent peu à peu à son contrôle. Or, comme le fait remarquer McDaniel (1997), le passage de l'intervention directe de l'État à l'autonomie des

établissements devrait s'accompagner de divers mécanismes, comme la compétitivité (autour des étudiants, du personnel, du financement et de la réputation), la diversification des ressources, et l'accroissement de la responsabilité sociale et du pouvoir des utilisateurs. Mais dans le cas de l'Espagne, comme dans celui d'autres systèmes universitaires issus du modèle napoléonien, les traditions ne facilitent pas l'évolution vers une situation nouvelle, plus réceptive aux exigences sociales. Nous recensons les obstacles structurels ci-après, qui s'opposent au changement dans ce type de systèmes universitaires.

Tout d'abord, l'État conserve encore des mécanismes qui entretiennent la dépendance des universités. Dans le cas de l'Espagne, ces mécanismes sont à la fois d'ordre réglementaire et financier. De ce premier point de vue, c'est la maîtrise qu'exerce l'administration centrale sur les programmes universitaires et, dans une certaine mesure, même sur les matières enseignées, qui limite le plus l'autonomie des établissements. Les universités ont certes la possibilité de mettre en place des programmes autorégulés, mais ils ne sont alors pas reconnus comme « nationaux », ce qui signifie qu'ils ne possèdent pas le statut légal de programmes « officiels » (Mora et Vidal, 2000*b*). Les établissements éprouvent de ce fait des difficultés à lancer des programmes adaptés aux besoins locaux ou des programmes qui tentent de couvrir de nouveaux créneaux du marché du travail. Qui plus est, la création de programmes « officiels » est un processus de longue haleine qui concerne de nombreux comités, contrôlés par les universitaires. Cela revient à dire que le résultat final peut être bien différent du but initial et que les nouveaux programmes d'études risquent de satisfaire davantage les intérêts individuels du corps enseignant que les besoins réels des étudiants et de la société.

La forte dépendance des universités à l'égard des deniers publics et des dispositifs qui permettent de les dispenser constitue un autre obstacle important à la réforme institutionnelle. Bien que certaines administrations régionales aient adopté des modèles plus objectifs, fondés sur des formules (Mora et Villarreal, 1995), ce genre d'instruments n'est pas encore très répandu. Dans la plupart des cas, le montant que verse chaque année une administration régionale à un établissement résulte de négociations annuelles entre les deux parties. La prédominance de ce mécanisme permet de penser que, même s'ils dépendent plus fortement d'une seule source de financement, les établissements ne désirent pas passer à un autre régime, qui impliquerait une justification plus approfondie de l'emploi des fonds, et plus de transparence et d'informations. Par ailleurs, la majorité des administrations régionales semblent à l'aise avec ce procédé peu structuré parce qu'il leur permet de conserver une mainmise financière sur les établissements et d'intervenir directement dans les questions les concernant.

Le statut de fonctionnaire du personnel est le deuxième élément qui limite le changement dans le système universitaire. Ce statut touche à la fois le personnel enseignant et le personnel administratif et technique, et implique un poste de

titulaire. Les membres du personnel enseignant font de surcroît partie d'organismes nationaux de fonctionnaires dont les rémunérations et les fonctions de base sont déterminées au niveau national, ce qui réduit considérablement la capacité des établissements à prendre des décisions en matière de personnel. Les promotions sont réglementées par l'administration centrale, même si elles passent par le biais d'un processus public apparemment transparent. Outre le personnel titularisé, les universités peuvent engager sous contrat des spécialistes de milieux non universitaires, désireux de collaborer à des activités d'enseignement exigeant des connaissances pratiques. Comme ceux-ci n'exercent pas d'autres fonctions en dehors de leurs heures de cours, leur salaire est relativement bas. Malheureusement, cet état de choses a dénaturé les objectifs par ailleurs louables attachés à ce type de personnel, et les universités utilisent ces postes pour disposer d'une « main-d'œuvre bon marché et souple », plutôt que comme un lien avec le monde extérieur (Mora, 2000).

La structure des rapports de force dans les universités constitue un autre obstacle important à l'innovation dans les établissements espagnols. Faisant suite à la LRU, les universités ont adopté une structure collégiale, au sens où l'entend Clark (1983). Les fonctions de gestion incombent au corps enseignant, qui exerce son autorité essentiellement par le biais des instances collégiales. Quoique celles-ci se composent officiellement de membres du personnel enseignant et du personnel administratif et technique ainsi que d'étudiants, le pouvoir réel est aux mains du corps professoral. En pratique, la responsabilité directe des résultats des décisions de fonctionnement est mal définie, et le processus ne répond pas à l'évolution des besoins de l'environnement socio-économique. Bien qu'on ressente en général, dans les universités espagnoles, la nécessité de modifier les modalités et les structures de gestion afin de les rendre plus efficaces et professionnelles, les initiatives menées en ce sens se limitent aux établissements les plus innovants, et même là, les résultats obtenus ne peuvent être considérés comme satisfaisants. La forte dépendance du personnel de gestion à l'égard des enseignants entraîne souvent des conflits entre les cultures administrative et universitaire.

Un autre obstacle structurel à la réforme, inhérent au système d'enseignement supérieur espagnol, est l'existence de deux niveaux de pouvoirs publics pilotant le système universitaire. La dimension régionale du secteur a certes été reconnue (Neave, 1994), mais on ne peut considérer, au vu de ses résultats, que la régionalisation en Espagne constitue une bonne solution pour l'ensemble du système. Sous certains aspects, le partage de l'autorité entre les deux ordres de gouvernement ne se fait pas sans heurts, ce qui donne lieu à des conflits répétés entre les administrations centrales et régionales. De nombreux problèmes sont en outre apparus du fait que les administrations régionales ont pris la relève. En premier lieu, même si les régions appliquent des politiques d'enseignement différentes,

chacune tend en général à mettre en place un système d'enseignement supérieur complet. Chacune veut pouvoir offrir toute une gamme de programmes, ce qui fait que chaque territoire, quelle que soit sa taille, constitue un système d'enseignement supérieur à part entière. Dans la plupart des cas, cela exige l'implantation de nouveaux établissements et la reproduction de programmes et de services. Deuxièmement, la dimension régionale implique le regroupement des marchés locaux, ce qui limite les possibilités d'accroître la compétitivité et freine la mobilité des étudiants. Troisièmement, les doubles emplois réduisent la spécialisation. Au lieu de promouvoir et de développer l'excellence dans certaines spécialités, les efforts se concentrent sur la répétition de la même offre en des endroits différents. Enfin, ces dix dernières années, les établissements d'enseignement supérieur ont consacré beaucoup de temps et d'efforts à tenter de nouer des relations avec la nouvelle administration en place (les administrations régionales), s'efforçant d'obtenir quelques avantages sur le plan financier et légal.

LE PASSAGE D'UNE UNIVERSITÉ TRADITIONNELLE À UNE UNIVERSITÉ INNOVANTE

Comment une université traditionnelle peut-elle devenir innovante ? Nous pouvons déceler trois mécanismes capables d'obliger un établissement à introduire des changements qui amélioreront son efficacité et sa réceptivité aux demandes sociales. Les voici :

- Changements dans les règlements gouvernementaux, qui établissent un nouveau cadre de relations entre les universités et l'État ou de nouvelles manières de procéder.
- Changements dans les conditions socio-économiques qui prévalent dans l'environnement des universités et influent sur la demande publique ou privée de services et sur la possibilité d'obtenir des ressources financières.
- Changements dans l'opinion publique à propos des fonctions, des objectifs et des responsabilités des universités.

L'un ou l'autre de ces mécanismes peut créer, sur la structure des établissements, des pressions susceptibles de conduire à une transformation de leurs procédures internes, de leur structure organisationnelle et de leurs modalités de gestion. Cependant, la probabilité de transposer ce type de pressions en changement opérationnel dépend des caractéristiques et de la structure des universités et de leur capacité à rompre l'équilibre existant établi par des relations traditionnelles éprouvées.

Aujourd'hui, on peut probablement considérer que les principales pressions externes affectant les systèmes d'enseignement supérieur concernent la demande du marché universitaire, c'est-à-dire ce que nous avons mentionné ci-dessus comme changements dans les conditions socio-économiques prévalant dans

l'environnement universitaire. On exige en effet des établissements une plus forte productivité et une plus haute qualité alors que les gouvernements ont l'intention de restreindre les dotations qu'ils leur accordent. La réaction des universités peut être soit conservatrice, soit les porter à s'ouvrir vers l'extérieur. Dans le premier cas, les unités des établissements tentent de maintenir leurs anciennes positions, de négocier des ressources relativement limitées, d'adapter ou de réduire leur structure face à la situation nouvelle, tout en abaissant probablement leur qualité générale. Dans le deuxième cas, elles adoptent de nouvelles méthodes de gestion, recherchent de nouvelles sources de financement et s'efforcent d'obtenir la part la plus large possible du nouveau marché. Dans les grandes universités composées de différentes unités, les deux réactions peuvent se produire simultanément selon les caractéristiques des unités et leurs chances de réussir dans ce nouvel environnement, et selon leur culture opératoire particulière.

Dans leur ensemble, les établissements sont en mesure de répondre aux exigences de la demande, correspondant à ce que Clark (1998) appelle les « universités entrepreneuriales », nom général des établissements capables d'établir leur autonomie sur une base auto-définie. Même si elles adoptent des manières différentes de relever les défis que leur pose leur environnement particulier, les universités entrepreneuriales présentent cinq caractéristiques communes :

- Une base de financement diversifiée qui leur permet d'obtenir des fonds supplémentaires et de réduire leur dépendance du gouvernement.
- La mise en place d'unités périphériques en dehors des départements ordinaires, ce qui favorise les nouvelles façons de travailler avec l'environnement et les nouveaux modes de réflexion et de formation.
- La création d'un noyau de pilotage qui allie les nouvelles valeurs administratives aux valeurs universitaires traditionnelles et privilégie l'activité de l'ensemble de l'établissement.
- L'élaboration d'une nouvelle série d'objectifs communs destinés à orienter et à rationaliser les changements structurels nécessaires pour améliorer la capacité de réagir aux nouvelles demandes sociales.
- L'intégration des départements traditionnels dans la nouvelle culture d'entreprise, en les convainquant des avantages à retirer en termes de compléments de ressources, d'élargissement des activités dans de nouveaux champs de connaissances, et de débouchés commerciaux.

L'ensemble de ces caractéristiques ne se retrouve certes que dans les établissements les plus novateurs, mais on peut s'attendre à ce que certaines d'entre elles apparaissent dans les universités traditionnelles confrontées à des changements similaires. Nous allons analyser dans quelle mesure le mécanisme susmentionné faisant pression sur les universités traditionnelles concerne le système

d'enseignement supérieur espagnol et dans quelle mesure les « caractéristiques entrepreneuriales » sont présentes dans les universités du pays.

TENDANCES NOVATRICES DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ESPAGNOL

Depuis deux décennies, les pressions s'exerçant sur l'innovation dans les universités espagnoles proviennent essentiellement de la demande, alors que celles émanant des normes et des règlements (émis par les gouvernements) sont peu abondantes. Les changements dans les règlements gouvernementaux relatifs aux principaux aspects de l'organisation des établissements, de leur direction, du statut de fonctionnaire de leur personnel, de leurs modalités d'agrément et de leur structure sont minimes. Le cadre de l'enseignement supérieur demeure inchangé depuis la promulgation, en 1983, de la Loi sur la réforme des universités.

En revanche, des modifications notables sont intervenues du côté de la demande sur le marché de l'éducation. La demande d'apprentissage à vie, le besoin de spécialistes possédant des compétences nouvelles, le transfert de technologies aux industries, et l'augmentation du nombre de projets de R-D sont des caractéristiques marquantes des marchés émergents. Pour ce qui est du secteur public, les gouvernements tendent à transformer le processus d'affectations, établissant des règles de compétitivité, en particulier en ce qui touche le financement de la recherche.

Les évolutions culturelles modifient aussi le rôle et le fonctionnement des universités. Le besoin d'une transparence accrue, d'innovation et de nouvelles méthodes de gestion est généralement admis. Certaines universités ont adopté ce type de méthodes afin d'améliorer leur efficacité, leur efficience et leur qualité interne. On assiste de plus à un grand débat sur les objectifs et la structure du système d'enseignement supérieur, et il est probable qu'il entraînera d'autres profondes transformations à l'avenir.

Même si ces changements n'ajoutent pas vraiment des pressions sur les universités pour les encourager à innover, ils créent un nouveau cadre de référence dans lequel les établissements devront se développer dans un proche avenir. Placés dans cette situation nouvelle, les établissements d'enseignement supérieur conçoivent des initiatives visant l'innovation afin de réduire l'incidence des obstacles structurels relevés dans la première section (Mora, 1997). Voici ces initiatives :

Mise sur pied d'activités axées sur le marché dans le secteur non réglementé de l'enseignement. Beaucoup d'activités de troisième cycle et de programmes d'apprentissage à vie sont dispensés dans un contexte s'apparentant au marché. L'importance de ces activités incite les établissements à mettre en place de nouvelles structures officielles afin d'organiser et de soutenir cette offre, bien qu'un grand nombre d'initiatives

privées et d'activités conduites par le personnel enseignant répondent également aux besoins du marché en dehors des établissements.

Élaboration d'activités axées sur le marché dans le domaine de la recherche. En ce qui concerne les activités de recherche, l'importance croissante de la demande et les perspectives qu'elle offre aux universités comme source de financement ont favorisé la création de nouvelles structures destinées à gérer et à renforcer les initiatives de recherche. Quoique le niveau des revenus découlant de ce genre d'activités ne soit pas très élevé (entre 5 et 10 % du total des ressources actuelles des établissements), il devient un indicateur de l'excellence des établissements. Qui plus est, ces ressources représentent une source de fonds supplémentaires pour les universités et réduit donc la pression qui pèse sur les dépenses budgétaires.

Un problème connexe lié à l'expansion progressive des secteurs commerciaux est le déséquilibre qui s'établit entre les unités éventuellement capables de développer des activités orientées vers le marché et les unités moins en mesure de vendre leurs services. Certains établissements retiennent une part des ressources produites afin de les répartir entre l'ensemble des unités, mais les fonds retournent en général aux unités qui les ont engendrés.

Existence d'un complément de revenus pour le personnel enseignant exerçant sur le marché universitaire. Même si les sévères règlements qui régissent les rémunérations et les fonctions des postes ne semblent pas permettre aux universités de récompenser la productivité des membres de leur personnel enseignant, ceux qui conduisent des activités de type commercial peuvent conserver comme salaire personnel une part substantielle des fonds générés, en particulier dans le cas des activités de consultation ou de transfert de technologies vers le secteur privé. Cette situation suscite une ségrégation fondée sur la demande de ces services sur le marché et sur la capacité à les vendre, ainsi qu'entre les unités.

Établissement d'une catégorie de personnel ne possédant pas le statut de fonctionnaire. La création de nouvelles structures axées sur le marché a permis aux universités d'engager à la fois du personnel enseignant et du personnel administratif et technique en dehors des limites étroites du statut de fonctionnaire, ce qui leur assure une plus grande souplesse dans la définition des compétences exigées et dans l'établissement des salaires et des primes attachés aux postes. Cette situation, qui améliore les compétences offertes sur le marché de l'éducation, permet aux universités d'engager des personnes à temps partiel à titre de spécialistes qualifiés et de les rémunérer non pour le temps qu'elles consacrent à leur travail, mais pour les avantages qu'elles procurent à l'établissement.

Mise en place de structures informelles dans les universités pour leur permettre de réagir face aux règlements restrictifs régissant le processus décisionnel (Villarreal, 2000). Les structures informelles ne visent pas à remplacer les instances collégiales dans le processus de prise de décisions, mais à les compléter de deux

manières : tout d'abord, en secondant le personnel dans les activités de planification, en mettant en œuvre de nouvelles procédures, et en favorisant l'adoption de nouvelles activités ; et ensuite, en créant des groupes de discussion officiels chargés d'analyser les principaux aspects de la gestion des établissements de manière à améliorer le processus décisionnel des instances collégiales.

QUE PEUT-ON FAIRE POUR FAVORISER L'INNOVATION ?

L'analyse des tendances actuelles nous permet de mettre en évidence plusieurs facteurs susceptibles d'intensifier les activités novatrices dans les universités, de modifier leur perspective culturelle, de les aider à redéfinir leurs objectifs, et d'améliorer leur efficacité. Les voici :

Développement d'un esprit de corps. L'un des principaux problèmes des universités espagnoles est l'absence d'une identité commune et d'objectifs bien définis pour l'ensemble d'un établissement. Cette situation favorise le comportement anarchique des diverses unités en dehors des limites du noyau bien défini et bureaucratique de l'université. Par ailleurs, le manque d'initiative des universités pour définir des objectifs communs empêche la mise en place de règlements internes permettant d'assurer le partage des profits et des fonctions dans les activités commerciales.

Réduction des règlements relatifs aux activités universitaires. La situation actuelle a conduit à l'existence de deux domaines d'activités d'enseignement bien définis : le système national réglementé et le secteur non réglementé. Le second s'étend très rapidement. Dans la plupart des cas, son importance croissante est la conséquence des règlements sévères qui régissent le premier. Limiter les règlements veut dire mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'agrément permettant aux universités de faire preuve de plus de souplesse dans l'élaboration de leurs programmes d'études, introduire certaines des matières que réclame le marché, et modulariser les programmes officiels de manière que les modules puissent être utilisés à la fois par le versant officiel et par le versant commercial de l'offre.

Introduction de spécialistes dans la direction des universités. Cet élément est difficile à réaliser sans transformer l'ensemble du système de direction. Il serait toutefois utile de redéfinir le rôle des personnes chargées de la direction et de la gestion des établissements. Elles devraient être non plus des représentants des instances universitaires, mais des spécialistes exécutant leurs tâches avec efficacité à l'aide de nouvelles techniques de gestion, et rémunérés en fonction du résultat de leur activité. Cela ne veut pas dire remplacer des « professeurs » par des « professionnels ». Au contraire, cela signifie qu'il faut renforcer les liens entre les organes universitaires et administratifs (Kogan, 1999) de façon à modifier les tâches administratives des universitaires et à accroître les tâches des administrateurs non universitaires.

Mise en place de nouvelles méthodes de gestion. Cet aspect implique l'adoption d'une nouvelle série de priorités et d'une nouvelle culture afin de gérer les ressources financières et matérielles des établissements. Une plus grande autonomie pour gérer les activités, une culture axée sur la clientèle et le marché pour prendre en charge une part croissante de marché, plus de transparence, et de nouvelles procédures internes, voilà certaines des conditions fondamentales qui devraient permettre d'améliorer les décisions de gestion dans les établissements d'enseignement supérieur (Braun et Merrien, 1999).

Développement d'un système interne d'incitations comprenant les primes salariales et non salariales liées : a) à l'excellence en matière d'enseignement, de recherche ou de services ; b) aux profits externes découlant de contrats ; c) aux solutions novatrices mises en œuvre dans les établissements.

Mise en place d'une nouvelle structure de personnel enseignant. Les changements nécessaires pour accroître la flexibilité et l'efficacité appellent des modifications juridiques et un nouveau statut légal pour le personnel enseignant. Le statut de fonctionnaire des professeurs est nuisible au système universitaire moderne. Les universités ne peuvent être entrepreneuriales si le corps enseignant est constitué d'employés de l'État assujettis à des règlements externes. Un personnel indépendant employé par l'université elle-même est une condition préalable à l'autonomie des établissements. De même, la flexibilité requise aujourd'hui des universités face aux exigences sans cesse changeantes de la société est difficile à concilier avec une structure organisationnelle fondée sur un corps national de fonctionnaires nécessairement peu maniable et compliqué à gérer.

Références

- CLARK, B.R. (1983),
The Higher Education System : Academic Organization in Cross National Perspective, University of California Press, Berkeley.
- CLARK, B.R. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities, Pergamon.
- BRAUN, D. et MERRIEN, F.X. (1999),
« Governance of universities and modernisation of the State. Analytical aspects », in D. Braun et F.X. Merrien (dir.pub.), *Towards a New Model of Governance for Universities ? A Comparative View*, Jessica Kingsley, Londres.
- KOGAN, M. (1999),
« Academic and administrative interface », in M. Henkel et B. Little (dir. pub.), *Changing Relationships between Higher Education and the State*, Jessica Kingsley, Londres.
- MCDANIEL, O.C. (1997),
« Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État ? », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, pp. 129-149.
- MORA, J.G. (1997),
« Market trends in Spanish higher education », *Higher Education Policy*, vol. 10, n° 3-4, pp. 187-198.
- MORA, J.G. (2000),
« The academic profession in Spain : changes and trends », *Higher Education*, 37.
- MORA, J.G. et VILLARREAL, E. (1995),
« Les nouvelles relations financières entre l'administration et les universités : le cas de Valence », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 325-336.
- MORA, J.G. et VIDAL, J. (2000a),
« Adequate policies and unintended effects in Spanish higher education », *Tertiary Education and Management*, vol. 6, n° 3.
- MORA, J.G. et VIDAL, J. (2000b),
« Lifelong learning in Spanish universities : the market inside a public system », *European Journal of Education*, vol. 35, n° 3.
- NEAVE, G. (1994),
« Redutio ad regionem ou les tours et retours à la baraque foraine », présentation à la 12^e Conférence générale du Programme IMHE, Paris.
- SANCHEZ-FERRER, L. (1997),
« From bureaucratic centralism to self-regulation : the reforms of higher education in Spain », *West European Politics*, vol. 20, n° 3, pp. 166-184.

VILLARREAL, E. (2000),
« Innovation, organisation and governing in the Spanish universities », présentation à
l'EAIR International Seminar on Governance and Management in the Universities,
Barcelone, juin.

Culture d'entreprise et culture d'université

Pierre Daumard

Université René Descartes-Paris V, France

RÉSUMÉ

L'université est une organisation, comme telle, elle a une culture, mais celle-ci repose sur des finalités, des structures, des objectifs et surtout des hommes qui ont des caractéristiques propres et qui rendent très délicats les rapprochements avec la culture de l'entreprise.

Des similitudes – la nécessité d'utiliser les moyens disponibles « au mieux », le fait d'être une organisation (cycle et processus de production), le recours plus ou moins développé aux techniques de gestion – et des différences – processus de désignation des dirigeants, sociologie des personnels, styles de management – absence de critères clairs de mesures de performance, garantie de pérennité – expliquent les limites des rapprochements possibles entre les cultures de ces deux types d'organisation.

Les différences l'emportent sur les similitudes. Seule la concurrence et la perception des changements qui s'annoncent (concurrence entre les établissements, les pays, émergence du pouvoir des étudiants, nouvelles technologies de l'information, etc.) peut provoquer une évolution permettant à la culture des universités d'évoluer. Alors des typologies communes seront possibles entre culture de l'entreprise et culture universitaire.

Cet article examine les questions suivantes :

- Que faut-il entendre par « culture d'une organisation » ?
- Les similitudes entre les entreprises et les universités les spécificités de la culture à universités.
- Ce que l'on appelle la culture d'une organisation est désormais considérée comme un des facteurs contribuant à sa performance. De nombreuses recherches ont mis en évidence cet effet dans les entreprises privées, mais quand est-il pour le domaine public, et les universités publiques en particulier.

QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR « CULTURE D'UNE ORGANISATION » ?

La culture d'une organisation peut s'identifier de plusieurs façons. L'aspect le plus important est celui qui se rapporte aux valeurs internes de l'organisation, ce sont des règles non écrites que les membres de l'organisation observent – plus ou moins consciemment – et qui servent de références à leur comportement. Il peut s'agir d'esprit de compétition ou au contraire de solidarité interne, de pratiques de convivialité ou de distanciation entre les individus, ce peut être encore des habitudes de respect des procédures ou de liberté dans la façon de mener son travail, etc. Cet aspect de la culture d'une organisation influence fortement la manière dont ses membres définissent et vivent leur activité professionnelle (être les meilleurs, les premiers, etc.). A un niveau plus visible, la culture d'une organisation transparaît dans les langages employés, dans les vêtements portés, mais surtout la culture se traduit par les rites, par des histoires internes que l'on se raconte et raconte aux entrants et qui deviennent des mythes. En un mot tout ce qui constitue la trame courante de la vie d'une collectivité secrète ce que l'on appelle une culture. Cette culture prend ses racines dans l'histoire de l'organisation – même si celle-ci est courte – elle est ainsi consubstantielle à la vie d'un groupe.

Les analyses les plus récentes considèrent qu'une culture « forte » c'est-à-dire spécifique et revendiquée, est un élément explicatif de la performance pour les entreprises, sans toutefois se prononcer clairement sur le lien de causalité c'est-à-dire l'antériorité relative entre ces deux notions. On comprend aisément qu'une culture affirmée, élément fort d'identification pour les membres d'une entreprise, ait des conséquences favorables sur les motivations des personnels (sentiment de fierté voire de supériorité, impression de faire partie d'une minorité enviée, etc.). La culture est à l'origine du sentiment d'appartenance indispensable au bon fonctionnement de l'organisation. Pour certains ce sentiment garantit une loyauté minimale à l'égard de l'organisation ; l'approche humaniste va plus loin qui décrit le sentiment d'appartenance comme un besoin des individus.

La culture ainsi définie est tout à fait présente dans l'université, en particulier les universitaires manifestent un attachement viscéral à leur mission de transmission et de création de connaissances, et en tirent une sorte de noblesse qui les distinguent. Ils revendiquent une spécificité sans égale de leur mission et se considèrent comme héritiers et continuateurs d'institutions séculaires. On serait alors facilement enclin à penser que la culture des universités est un des éléments sur lesquels il convient de s'appuyer pour favoriser la performance. Les choses sont moins simples, et on peut se demander si le terme de culture a les mêmes effets dans des contextes encore si différents. On se propose d'examiner rapidement les similitudes entre les entreprises et les universités avant de voir un peu plus longuement les différences quant aux conditions de création de ces cultures.

LES SIMILITUDES

Les entreprises comme les universités sont des organisations qui présentent de nombreux points communs :

- Une identité juridique et sociale, un patrimoine, des droits de propriété et des obligations.
- Rassemblant une collectivité humaine dans le but de faire fonctionner un processus de production de biens ou de services répondant à une demande.
- Soumises à la rareté des moyens.
- Utilisant des techniques plus ou moins élaborées en matière de gestion et de mesure de leurs activités et résultats.
- Disposant d'une organisation interne du travail, ce qui implique des procédures et des hiérarchies internes.

L'ensemble de ces éléments se retrouvent également dans les entreprises et les établissements universitaires. Cette constatation surprend encore parfois certains universitaires, qui ont souvent l'impression de ne pas être sur la même planète que les autres salariés, même ceux du secteur public et manifestent un sentiment de spécificité, proche d'un syndrome de supériorité. L'attachement de l'université au secteur public leur évite de se poser la question de l'origine des fonds qui alimentent leurs salaires. Cette « dématérialisation » du lien entre la rémunération du travail et l'activité économique fournit une transition pour aborder quelques différences relatives à la notion de culture et ses effets selon les organisations considérées.

LES SPÉCIFICITÉS DE LA CULTURE A L'UNIVERSITÉ

Il s'agit maintenant de présenter quelques domaines où les différences sont très sensibles, même si peu décrites entre les entreprises et les universités.

LES CRITÈRES DE PERFORMANCE

Si ceux-ci sont clairs pour l'entreprise privée (on considérera que la rentabilité à moyen terme est le critère central, d'ailleurs s'il n'est pas obtenu, l'entreprise peut disparaître), il n'en est pas de même pour l'université publique. Ce point est essentiel, comment mesurer la performance dans ce domaine, qu'est ce que bien remplir sa mission pour une université ? Se pose alors la question des objectifs de l'institution considérée. L'objectif économique de l'entreprise permet à la direction de déterminer, d'imposer une unité, une sorte d'espace politique cohérent qui se traduit par l'intégration dans un système d'objectifs communs des divers éléments du corps social de l'entreprise. Les ambitions et les projets des dirigeants – qui tiennent leur légitimité de la propriété ou du mandat – deviennent

ceux de l'ensemble de l'entreprise. Dans ce cas, l'idée ne vient à personne, au sein d'une entreprise donnée de s'opposer aux objectifs retenus, sauf à prendre de grands risques personnels.

En est-il ainsi dans nos universités ? On peut en douter, tout d'abord parce que le discours relatif aux missions est global, il concerne l'ensemble de l'institution universitaire, ensuite en raison du fait qu'il ne s'agit pas de fixer des objectifs, mais de donner des orientations. On ne voit guère avec cette pratique apparaître la notion de performance car celle-ci suppose des éléments de mesure. Certes, des pratiques d'évaluations existent mais elles demeurent conventionnelles dans leurs conclusions, dénuées d'effets pratiques. Il devient nécessaire d'instituer un dialogue sur la notion d'objectifs au sein de chaque université. Le résultat d'une telle démarche est de faire évoluer les mentalités dans le sens d'une réflexion sur la clarification du rôle de l'université et de sa mission réelle – au-delà des discours convenus – par conséquent sur l'idée de résultat à atteindre. Le fait de mesurer les activités, les réalisations est un préalable à la notion de bonne ou mauvaise performance. Il faut mettre en place une sorte de « culture de la performance » axée autour de l'optimisation des moyens, de la maîtrise des coûts, du suivi des activités et de la comparaison des résultats par rapport aux prévisions, puis d'en tirer les conséquences.

C'est par rapport à la raison d'être d'une organisation (le profit, le développement de la science, le service du public, etc.) que doit se mesurer la performance. L'entreprise ne peut oublier le marché, mais l'université ? Pourtant celle-ci n'est pas en position de monopole, ni pour la transmission des connaissances, ni pour la recherche et les concurrences se multiplient en même temps que les demandes se diversifient. Comme l'université ne manifeste pas spontanément une référence au marché, la notion de performance n'apparaît pas clairement.

LES MÉCANISMES DU POUVOIR

Contrairement à l'entreprise, l'université publique doit son existence à une autorité de tutelle étatique. L'influence de celle-ci demeure prégnante, voire dominante tout au long de la vie de l'université, par les orientations et les moyens qu'elle lui attribue, mais aussi par le poids qu'elle fait peser sur les relations de travail, sur les structures et les règles administratives de fonctionnement. Cette première différence est fondamentale, mais il se trouve dans l'université un pouvoir local, représenté par le président et le conseil d'administration (ou équivalent). Ces pouvoirs locaux ont la responsabilité de conduire la marche de l'université (fixer le cap et y mener), mais ils se trouvent pour le faire dans une position relative très différente de leurs homologues du secteur privé.

En premier lieu leur légitimité est le résultat d'élections, ce qui *a priori* constitue une onction indiscutable ; cependant les enjeux des élections sont suscepti-

bles d'être éloignés du bon fonctionnement de l'université, les « jeux » politiques, corporatistes et syndicaux, les pressions et les ambitions personnelles (également présentes dans l'entreprise) peuvent prendre le pas sur les préoccupations intérieures et la stratégie de l'institution. De plus, une fois en place, ces organes sont, en principe, irrévocables. Rien n'indique non plus que le président et le conseil d'administration aient la même vision de leur maison, car il n'y a pas de simultanéité obligée d'élection entre eux.

Enfin et surtout, le pouvoir relatif de l'exécutif local ne s'applique pas vraiment aux universitaires en poste, ceux-ci doivent être convaincus pour être dirigés, le président est seulement *primus inter pares*. La construction collective d'une sorte de projet d'université – du type de ce qui existe ailleurs – paraît la voie possible qui peut ouvrir la porte au changement souhaité. Mais il ne suffit pas que les impulsions partent d'en haut pour que l'institution évolue. La mobilisation des énergies et des initiatives suppose une stratégie, un cap défini et expliqué et une appropriation des enjeux et des objectifs par ceux qui constitue la collectivité. Le président doit s'impliquer totalement dans cette mission, ce qui revient à lui donner localement davantage de pouvoir.

LES HOMMES

Les universitaires constituent une population bien à part, très différente de celle des entreprises. Certains sont même devenus universitaires pour ne pas être dans une entreprise privée. Pour quelques-uns leur métier ressemble à un sacerdoce, ils tiennent beaucoup à leur indépendance individuelle et ne sont pas susceptibles d'être mutés sans leur consentement. Il y a plus original, les universitaires sont d'abord des spécialistes d'une discipline scientifique (des experts dirait-on dans le monde de l'entreprise) et la plupart d'entre eux souhaitent le rester leur vie durant. Ainsi, l'universitaire moyen raisonne d'abord en chimiste ou en médecin, les liaisons professionnelles qu'il entretient (à travers des réseaux scientifiques) sont avec ses pairs de la même spécialité. Le sentiment d'appartenance se manifeste autant par rapport à une spécialité, que par rapport à son université, car son développement professionnel en dépend. Dans ces conditions le point de vue global de l'université ne fait pas partie de ses priorités, ceci est particulièrement sensible dans les universités pluridisciplinaires, où les baronnies et les grandes disciplines sont des domaines réservés que le président (pouvoir central) a souvent du mal à convaincre de l'intérêt général.

De plus, décider, pour un professeur de devenir administrateur est souvent un renoncement en terme de développement de carrière et il n'existe guère de procédures de préparation à un tel changement. Il s'agit d'une différence totale avec ce qui se passe dans le monde de l'entreprise privé, dans laquelle on apporte beaucoup de soin à la préparation et à la désignation des dirigeants et

futurs dirigeants. Enfin, la mobilité fonctionnelle est imposée à qui veut progresser dans un cas (l'entreprise), comment transformer un juriste en informaticien dans l'autre (l'université). Ainsi, au-delà des clivages idéologiques qui peuvent exister encore dans certains cas, le mode de désignation des dirigeants crée un contexte spécifique dans l'université. Devenu président, un universitaire « découvre » parfois que son laboratoire ou sa faculté n'est qu'une partie – parfois non représentative – du grand vaisseau dont il devient le responsable, et qu'il doit apporter des réponses à des questions dont il n'avait pas soupçonné l'existence. Cette approche des hommes montre à quel point il est difficile dans ces conditions de faire émerger une culture d'université, car celle-ci se heurte aux cultures des spécialités. Une illustration *a contrario* (il est vrai typiquement française) de cette difficulté pour une université publique de se doter d'une culture globale, peut s'observer avec les grandes écoles, qui elles, ont réussi à développer une culture et une identité propres, qui constitue assurément un des éléments de leur prestige et de leur succès.

Les universités doivent avoir du pouvoir sur les carrières des hommes pour qu'ils s'y reconnaissent, ce pouvoir ne peut se mettre en place qu'au détriment de celui des spécialités disciplinaires (les organisations qui réussissent le mieux sont celles qui accordent un intérêt fort aux individus). Les universités doivent pouvoir distinguer et récompenser les talents de manager au même titre que les disciplines reconnaissent les mérites scientifiques. Sinon pourquoi s'investir dans le management de l'université, ou pourquoi pas un corps spécifique d'administrateurs (...) que la tradition et la culture universitaire repousseraient immédiatement (du moins en France).

GARANTIE DE PÉRENNITÉ

Les universités (et encore plus les universitaires) se pensent insubmersibles, quelles que soient les circonstances extérieures ou leurs difficultés internes. La pérennité de l'université est sûrement indispensable à sa mission globale, mais elle diffère radicalement du caractère éminemment périssable de l'entreprise. La fin possible de l'entreprise en rend les différents acteurs partiellement solidaires, impose l'adaptation rapide à de nouvelles contraintes, à de nouveaux métiers, ce qui se fait beaucoup plus lentement pour l'université. En effet, sur un marché « captif », comment savoir si l'on est performant ? Ce sentiment d'éternité ne facilite pas les évolutions des mentalités et comme les progressions de carrière ne sont pas liées au fonctionnement de l'université, mais aux mérites scientifiques personnels, on ne peut compter que sur des pressions extérieures pour changer.

De telles pressions commencent à faire sentir leurs effets. Les tutelles (nationales, régionales et internationales) qui s'engagent dans des procédures de distribution de moyens non automatiques, négociables et pluriannuelles, les étudiants

devenus consommateurs de mieux en mieux informés et qui comparent ce qu'on leur propose, le développement des liaisons avec le secteur privé, la mise en place systématique de politique de valorisation de la recherche, les nouvelles technologies, l'Internet, en un mot l'ouverture et la concurrence qui deviennent la norme sont les leviers qui permettront le changement et qui obligera les universités à mettre en avant une culture et une spécificité, chemin vers la performance.

Deux signes sont encourageants, c'est d'abord la prise de conscience des responsables administratifs des universités d'une indispensable modernisation, c'est ensuite l'apparition de la communication externe, qui commence à devenir une réalité dans les universités. La transparence, que rend nécessaire la compétition internationale, devient une valeur qui, à son tour, gagne l'ensemble du secteur public. Le rôle de l'extérieur et les comparaisons publiées ne sont pas pour rien dans cette évolution.

EN GUISE DE PERSPECTIVES

Il existe une limite forte à rapprocher la culture d'entreprise et celle ses universités. Cependant c'est en développant cet atout que les universités seront davantage performantes et pourront mieux s'adapter et innover en ces temps de profond changement. L'idée du changement est de moins en moins accueillie avec réserves par les universitaires, l'innovation organisationnelle n'est plus perçue en terme de pouvoir gagné ou perdu. Un pari optimiste est raisonnable car les universités ne peuvent éluder cette question et possèdent des ressources qui devraient aider leur évolution. Ces potentialités exigent que deux conditions soient réunies :

- La première est de faire preuve de réalisme et de se soumettre à l'épreuve des faits. Ceci signifie qu'il convient de développer systématiquement des procédures d'évaluation, non seulement des projets (cela est la pratique en matière d'enseignement et de recherche) mais des évaluations des politiques, des actions menées et des résultats obtenus et en tirer les leçons.
- La seconde est que l'on systématise les pratiques d'échanges et de communication (entre les universités, mais aussi avec les entreprises, et entre des hommes) qui permettront aux universitaires de sortir des cloisonnements qui les paralysent.

Une pédagogie de l'expérimentation et de l'interactivité en quelque sorte, quel magnifique défi pour l'université.

Références

- BAYENET, B., FEOLA, C. et TAVERNIER, M. (2000),
« Politique d'évaluation et évaluation des politiques. La gestion stratégique des universités », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 12, n° 2.
- CROZIER, M. (1991),
État modeste, État moderne, Seuil, Paris.
- DEMICHEL, F. (2000),
« Direction des établissements d'enseignement supérieur. Le point de vue de la France », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 12, n° 2, Paris.
- FRIEDBERG, E. (1993),
Le pouvoir et la règle, Seuil, Paris.
- LARS E., LEVAY, C. et LIDMAN, R. (1999),
« Le rôle des chefs d'établissements d'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 11, n° 1, Paris.
- MARCH, J.-G. et SIMON, H. (1999),
Les organisations, problèmes psychosociologiques, Dunod, Paris.
- MINTZBERG, H. (1990),
Le management. Voyage au cœur des organisations, Éditions d'Organisation, Paris.
- MORIN, P. (1997),
L'art du manager. De Babylone à l'Internet, Éditions d'organisation, Paris.
- MORRILL, R. (2000),
« Les indicateurs dans une gestion stratégique des universités », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 12, n° 1.
- PANGLOSS (2000),
L'exercice du pouvoir dans l'entreprise et l'administration, FNEP, n° 30.
- PEYRELEVADE, J. (1998),
« Le corporate governance, ou les fondements incertains d'un nouveau pouvoir »,
Notes de la Fondation Saint-Simon, n° 99, juin.

Répondre aux nouvelles attentes des étudiants

Peter Coaldrake

Queensland University of Technology, Australie

RÉSUMÉ

Les systèmes d'enseignement supérieur de masse s'adressent à une population estudiantine de plus en plus variée et exigeante. Les étudiants assurent une part toujours plus importante du financement de l'enseignement supérieur, aussi leurs attentes vont-elles en augmentant, en ce qui concerne la qualité, les services, le retour sur investissement. Dans le même temps, surgissent de nouveaux prestataires privés d'enseignement supérieur pour répondre aux besoins de catégories particulières d'étudiants, notamment ceux qui ont déjà intégré la vie professionnelle. L'évolution du statut des étudiants vers celui de consommateur, client et partie prenante, suscite bien des controverses dans l'enseignement supérieur, et les réponses de gestion pour suivre cette évolution également. Le Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur a décidé de lancer un projet destiné à fournir aux établissements toute une gamme d'informations sur les conséquences pour la gestion de nouvelles attentes des étudiants. Cet article décrit les principales questions abordées dans le projet de l'IMHE, ainsi que les premières étapes.

Cela fait maintenant près de 30 ans que Martin Trow a publié son étude sur les conséquences du passage dans le monde entier d'un système d'enseignement supérieur destiné à une élite à un enseignement de masse (Trow, 1973). Son analyse a insisté sur les pressions résultant de l'évolution de la population estudiantine, car les universités avaient l'habitude de prendre en charge de petits groupes relativement homogènes d'étudiants, généralement âgés de 18 à 21 ans, pour les préparer à des carrières universitaires ou à une gamme limitée de professions, notamment le droit et la médecine. Il leur a fallu s'adapter car actuellement bien entendu, une plus grande proportion des élèves ayant achevé leurs études secondaires entrent à l'université ; ils le font en suivant différents itinéraires et se préparent à une grande diversité de professions. En Australie par exemple, près de 40 % des élèves qui achèvent leur scolarité secondaire passent dans

l'enseignement supérieur dans les deux ans (West, 1998, p. 71). En outre, il leur faut maintenant acquérir de nouvelles compétences et rester au courant de la croissance rapide des connaissances pendant toute leur vie active, de sorte que la participation de groupes plus âgés est de plus en plus importante pour les universités ; les projections suggèrent en effet que, dans de nombreux pays, le facteur de croissance le plus important dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie sera le marché de la formation tout au long de la vie. En Australie par exemple, près de 40 % des étudiants de l'université ont actuellement plus de 24 ans. Cette croissance quantitative s'accompagne d'une plus grande diversité du point de vue de l'origine sociale, ethnique, du sexe et de la scolarité antérieure. Tous ces facteurs posent un problème pour l'adoption de politiques et de procédures durables pour l'université.

Davantage d'étudiants viennent maintenant à l'université en s'attendant non seulement à ce que cela les aide pratiquement à se préparer pour leur vie personnelle et professionnelle, mais également à ce que cela se concilie avec leur besoin de s'engager dans un emploi salarié tout en étudiant. En Australie entre 1994 et 1999, le pourcentage des étudiants de première année à plein-temps occupant un emploi à temps partiel est passé de 43 à 51 % et ceux qui ont de tels emplois sont généralement astreints à davantage d'heures de travail. Ces étudiants-salariés suivent l'université en même temps qu'une population croissante de salariés-étudiants, étudiants plus âgés qui ont déjà un emploi et suivent leurs études universitaires à temps partiel. Ces derniers ont souvent une expérience professionnelle et personnelle relativement importante et beaucoup d'entre eux payent la totalité de leurs droits d'inscription. Ils viennent à l'université et s'attendent à y trouver un enseignement de haut niveau et des services de qualité. Beaucoup d'entre eux espèrent pouvoir appliquer immédiatement leurs études au bénéfice de leur vie professionnelle.

Allant de pair avec cette croissance et cette diversification de la population étudiante, d'autres évolutions sont intervenues dans la société, telles que l'accent mis désormais sur les droits des consommateurs et sur une exigence de transparence et d'équité des procédures vis-à-vis des producteurs de biens et de services. Les relations entre les universités et les sociétés dans lesquelles elles s'insèrent se sont également modifiées. Et plus important peut-être est le fait que les universités aient été prises dans des évolutions plus larges sous la pression des contribuables qui demandent une bonne utilisation des fonds publics. Cela a entraîné un financement des universités plus limité et soumis à des conditions plus strictes. On demande maintenant aux universités d'être gérées de manière professionnelle et de pouvoir répondre à la fois aux besoins des étudiants et du monde extérieur : les organismes publics de financement s'attendent non seulement à ce que les universités préparent des plans stratégiques, gèrent leurs biens de manière satisfaisante et rendent compte de très près de leur financement, mais les étudiants demandent également un

enseignement de qualité, ainsi que des systèmes efficaces et modernes de gestion de leurs démarches administratives dans l'université.

Les universités sont également poussées à être parties prenantes aux marchés, ou aux quasi-marchés de la formation, dans lesquels elles sont en concurrence entre elles, ainsi qu'avec de nouveaux prestataires, pour accueillir les étudiants et pour le financement de la recherche. Dans leur ouvrage intitulé *Academic Capitalism*, Sheila Slaughter et Gary Leslie datent des années 80 l'influence du marché sur les universités aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, années au cours desquelles les pressions du marché ont modifié *la nature* plutôt que le degré de l'activité universitaire (Slaughter et Leslie, 1999, p. 5). Suivant leur recherche, l'évolution des universités tient d'abord à l'accent qui est mis sur le maintien et l'accroissement des ressources par suite de la concurrence croissante et de la diminution du financement public global. Les effets de ces évolutions sont multiples et sont étudiés de manière approfondie dans leur ouvrage, qui s'intéresse principalement à l'activité de recherche des universités. D'après eux, les universitaires vont chercher à obtenir des ressources pour la recherche, plutôt que pour l'enseignement, car celle-ci procure davantage de prestige et un meilleur statut. Cette préférence est soulignée par le niveau de plus en plus marginal du financement public pour l'enseignement des étudiants supplémentaires et par les politiques institutionnelles incitant le personnel à chercher un financement extérieur pour la recherche.

Les universités doivent néanmoins se préoccuper de leurs étudiants si elles veulent conserver une viabilité financière. Ce phénomène s'accroîtra probablement ces prochaines années, lorsque de plus en plus de pays accroîtront la contribution qu'ils demanderont à leurs étudiants pour le coût de leur éducation d'une part et d'autre part chercheront à orienter le financement d'une manière davantage « centrée sur l'étudiant ». Dans le premier cas, les étudiants auront une raison supplémentaire de s'intéresser plus activement et de manière plus exigeante au type et à la qualité de leur enseignement. Dans le second cas, le comportement des individus et des institutions pourra être influencé dans le sens du « capitalisme académique » décrit par Slaughter et Leslie. Un financement « centré sur l'étudiant » signifie qu'une relation financière directe est établie entre l'étudiant et l'université, soit par des droits d'inscription ; soit sous forme de bons. Les bons suscitent périodiquement l'intérêt des gouvernements mais ils n'ont pas été utilisés sur une grande échelle en raison de problèmes pratiques. L'émission par un gouvernement de bons au profit de ceux qui ont quitté l'école est une chose ; mais dans beaucoup de pays, une grande proportion d'étudiants entrent à l'université par d'autres itinéraires, ce qui signifie que l'introduction de bons poserait probablement des problèmes administratifs complexes. À l'inverse, les droits d'inscription acquièrent une importance croissante en tant que ressource institutionnelle, en particulier dans ce que l'on appelle le marché de la formation tout au long de la vie des adultes en cours d'emploi.

Quels que soient les avantages ou les inconvénients des droits d'inscription pour l'enseignement supérieur, il y a des arguments sérieux pour suggérer qu'une relation financière directe entre les étudiants et les institutions de formation contribuerait à ce que soit accordée davantage d'attention aux besoins des étudiants. Slaughter et Leslie notent que dans les établissements privés d'enseignement supérieur aux États-Unis, les ressources apportées par les droits d'inscription constituent une partie importante de leurs ressources institutionnelles et que « de ce fait, les étudiants sont traités comme des clients importants...le contraste avec le traitement que reçoivent ceux des universités publiques est souvent frappant » (Slaughter et Leslie, 1999, p. 237). Cependant, Simon Marginson a un point de vue différent. Il soutient que la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur est influencée par la nature de cet enseignement en tant que « bien de positionnement ». Il entend par-là que la valeur de l'enseignement universitaire est relative, au moins pour une part, plutôt qu'absolue et que le choix des étudiants est guidé par leur perception de cette valeur plutôt que par la qualité intrinsèque de cet enseignement. D'après lui « la qualité » tend à être déterminée par le statut de l'établissement, plutôt que le statut par la qualité – une éducation de « qualité » est associée au prestige des institutions avec leurs belles façades, plutôt qu'au niveau de l'enseignement ou à son évaluation par les étudiants. La qualité de l'enseignement est donc accessoire, sauf pour une rationalisation de la sélection des élites (Marginson, 1998, p. 84). En d'autres termes, les étudiants continueront à rejoindre les universités prestigieuses pour des raisons de statut, même si elles se préoccupent moins de la qualité de l'enseignement.

Les observations de Marginson ne signifient cependant pas que les institutions prestigieuses peuvent se complaire totalement dans l'autosatisfaction. La concurrence peut être inégale au sein du système éducatif, mais à ce jour, l'expérience des enseignements entièrement payants dans les études universitaires supérieures et pour les étudiants étrangers montre que les institutions prestigieuses doivent au moins se concurrencer entre elles. Quant aux autres institutions, elles doivent rivaliser pour se trouver des niches et faire de plus grands efforts pour persuader de la qualité de leurs prestations les étudiants potentiels, en particulier ceux qui auraient la possibilité d'entrer dans une université prestigieuse. Il n'y a guère d'université qui puisse aujourd'hui se permettre d'ignorer l'évolution du rôle des étudiants et le passage d'une population estudiantine provenant d'un groupe élitiste docile et traité avec condescendance, à un éventail diversifié de clients exigeants.

L'ÉVOLUTION DU RÔLE DES ÉTUDIANTS

Une formulation aussi brutale est naturellement loin d'être généralement acceptée dans l'enseignement supérieur. Pour beaucoup d'universitaires, assimiler les étudiants à des clients suscite une aversion instinctive. Craig Swenson,

vice-président régional de l'Université de Phoenix, a souligné que cette aversion pouvait résulter pour une part d'une mauvaise interprétation de la terminologie. Il suggère que les universitaires qui ont peu ou pas d'expérience du monde des affaires peuvent supposer que, dans ce milieu, la phrase « le client a toujours raison » est prise à la lettre (Swenson, 1998). Cette interprétation littérale ne s'applique naturellement pas au monde de l'entreprise, en particulier pour ce qui concerne les services des professionnels et des spécialistes, pour lesquels les clients reconnaissent la compétence de leurs fournisseurs. Comme le dit Swenson : « Les banquiers ne laissent pas les clients fixer les taux d'intérêt de leurs prêts et les hôpitaux ne demandent pas à leurs patients comment réduire une fracture. De même, voir dans les étudiants des consommateurs ne signifie pas qu'on leur laisse le soin de décider du contenu du programme d'études ou des notes à leur attribuer ».

Pendant, les réserves suscitées par la perception des étudiants comme clients peuvent aussi être rattachées aux convictions concernant la nature de l'enseignement supérieur. Suivant certains points de vue, la relation entre un universitaire et un étudiant est équivalente à une orientation et à un tutorat, visant à contribuer au développement de l'étudiant de différentes manières : en tant que personne instruite et que futur professionnel ou universitaire. Dans la mesure où l'on peut faire des comparaisons avec le monde extérieur, cette relation peut mieux se définir comme celle qui s'établit entre un apprenti et un maître d'apprentissage plutôt qu'entre un fournisseur et un client. Pour certains, ces termes rendent un mauvais service à l'enseignement supérieur en le réduisant à une transaction commerciale. Si ce point de vue est largement partagé, peu de gens exprimeraient publiquement leur accord avec le point de vue de Thorstein Veblen qui écrivait en 1918 :

« L'étudiant qui entre à l'université pour acquérir davantage de connaissances est supposé savoir ce qu'il veut et cela sans contrainte. Si ce n'est pas le cas, s'il ne montre pas la motivation et l'initiative nécessaires, c'est sa propre responsabilité et non la faute de l'enseignant » (Veblen, 1993, p. 14).

Veblen se référait à ce qu'il appelait un « enseignement de haut niveau » considérant qu'un statut véritablement universitaire ne pouvait être accordé qu'à ce que nous appelons aujourd'hui la formation à la recherche. Mais de nos jours, nos universités ont des objectifs beaucoup plus vastes et les attitudes traditionnelles vis-à-vis des étudiants ne correspondent guère aux exigences contemporaines. Néanmoins, on peut encore trouver des échos de ce peu d'attention pour l'enseignement des étudiants. Passant en revue les tendances vis-à-vis de la mise en valeur de l'enseignement dans l'université au cours des deux dernières décennies, Marvin Lazerson de l'Université de Pennsylvanie remarquait récemment que :

« Beaucoup d'universitaires se demandent même pourquoi tant de bruit. Apprendre est... encore fréquemment perçu comme le problème de l'élève

de l'enseignement scolaire. Les étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur avec ou sans les qualités et les motivations qui leur permettent d'apprendre. S'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage, ce n'est pas de la faute de l'enseignement... Cette croyance suivant laquelle le problème n'est pas le leur mais celui des autres donne aux enseignants une grande capacité de défense vis-à-vis d'une remise en cause de leurs responsabilités envers les étudiants (Lazerson, 2000, p. 19) ».

Une évolution majeure dans la perception du rôle des étudiants a suivi les vagues de protestation des années 60 et 70. Dans beaucoup de pays, les étudiants ont demandé à être mieux représentés dans la prise de décision et la direction des établissements et dans certains cas, en particulier aux États-Unis, ils ont manifesté pour des modifications du programme d'études, afin qu'il reflète davantage les problèmes politiques et sociaux jugés pertinents. Plus récemment, les universités occidentales ont connu une autre évolution, alors que l'activité politique des étudiants faisait place au souci d'un enseignement supérieur capable de bien préparer à une carrière professionnelle et d'offrir une sécurité économique. C'est particulièrement le cas en Australie, où l'enseignement supérieur a toujours eu une orientation plus professionnelle qu'au Royaume-Uni ou aux États-Unis. La pertinence de l'enseignement est aujourd'hui fréquemment interprétée d'un point de vue professionnel, plutôt qu'en relation avec des préoccupations politiques ou sociales. De manière générale, l'agitation politique chez les étudiants ne paraît plus aussi légitime dans les pays occidentaux, bien qu'elle reste importante dans beaucoup de pays en développement, dans lesquels il ne s'est pas encore instaurée une véritable société civile et où les étudiants constituent l'un des rares groupes disposant d'un certain niveau de connaissances et de liberté (Altbach, 1999).

Les étudiants, leurs parents et les employeurs, ainsi que l'administration exigent aujourd'hui des universités de la transparence, un bon niveau de services et une éducation de qualité. Mais dans ce contexte, les universités ne devraient pas passer d'une définition du rôle des étudiants à une autre tout aussi limitée. Pour Ruth Dunkin récemment nommée vice-présidente de l'Université RMIT en Australie, la vision de l'enseignement supérieur comme une relation « fournisseur-client » pose deux problèmes (Dunkin, 2000). Le premier est l'accent mis sur les acquis pour l'individu, plutôt que sur une diffusion plus large des bénéfices de l'éducation au profit de la collectivité. Le second concerne la définition implicite de l'objet de l'éducation, comme un « produit » bien défini et délimité. Au lieu de s'attacher seulement à l'étudiant comme un client qui échange avec l'université de l'argent pour un service, Dunkin suggère trois types d'échange qui donnent une plus grande valeur à l'enseignement supérieur : entre les étudiants et l'université ; entre les étudiants et la collectivité ; et entre la collectivité et l'université.

Selon Dunkin, en ce qui concerne la relation entre étudiants et université :

« Au niveau micro, la relation entre chaque étudiant et l'université peut être utilement comparée à celle qui existe avec un client de services professionnels comme la comptabilité ou la santé. De même que l'accord pour la poursuite d'un traitement médical, celui qui relie l'étudiant et l'institution ne porte pas seulement sur un échange entre argent et services. Le traitement est un processus. Le patient a confiance dans l'expérience acquise par le médecin par le traitement d'autres patients et doit se soumettre à son jugement, tout en étant un participant actif au traitement, par la pratique d'exercices, la prise de médicaments et la surveillance de son état.

L'idée d'un partenariat entre étudiants et enseignants en vue d'atteindre un objectif commun a été formalisée par beaucoup d'établissements sous forme d'un « contrat de formation », qui explicite les responsabilités de chacune des parties. Suivant le contrat, les étudiants doivent prendre la responsabilité de leur formation. La réussite de celle-ci dépend de la capacité des étudiants à formuler leurs objectifs. Parallèlement, l'établissement a pour responsabilité de donner aux étudiants les moyens d'atteindre cet objectif.

Ce partage des responsabilités implique que les enseignants reconnaissent l'écart existant entre eux-mêmes et les étudiants et s'efforcent de le réduire. Ils doivent s'assurer qu'ils répondent aux besoins des étudiants et ils doivent remplir leurs responsabilités professionnelles pour se maintenir au courant des théories et des meilleures pratiques, en matière pédagogique comme dans leur propre domaine. »

L'expérience qu'ont les étudiants de l'université dépasse évidemment la relation avec les enseignants. Les étudiants sont en relation avec la bureaucratie de l'université pour leur demande d'admission, pendant tout le processus d'inscription, l'affectation à une classe et l'attribution des diplômes, ou le départ de l'université. Beaucoup d'étudiants ont également recours aux divers services qu'offre l'université, tels que le conseil et l'orientation professionnelle. D'autres peuvent vouloir faire appel de leurs résultats aux examens, ou chercher à obtenir réparation d'un comportement discriminatoire, ou de harcèlement de la part du personnel ou d'autres étudiants. Dans ces relations qui ne relèvent pas de l'enseignement à proprement parler, la notion de « l'étudiant comme client » pose moins de problème.

Dans tous les cas – que l'on considère les relations relevant ou non de l'enseignement, les étudiants comme consommateurs, clients ou parties prenantes – la terminologie est secondaire par rapport à la nécessité pratique de reconnaître que les étudiants doivent être traités avec respect, que leurs droits et leurs responsabilités doivent être définis et garantis, et que leurs aspirations et leurs

besoins doivent être au moins compris et reconnus, à défaut de pouvoir toujours y répondre.

LE PROJET IMHE

C'est dans ce contexte que le programme de l'OCDE sur la gestion des établissements supérieurs (IMHE) a choisi d'intégrer dans son plan d'activité pour 1999-2000 un projet visant à donner aux établissements un ensemble d'informations sur l'incidence pour leur gestion de l'évolution des exigences des étudiants. Il était en outre suggéré que ce projet soit géré en ligne, en utilisant un site sur la Toile et un forum de discussion.

Une première information sur le projet et sur l'adresse du site a été envoyée par courrier électronique à plus de 200 destinataires figurant sur une liste de membres du projet et d'autres contacts. Ils appartiennent à des universités européennes et australiennes. En réponse, 49 destinataires individuels ont fait part de leur souhait d'être tenus au courant de la suite du projet et de participer au forum.

Mais il est rapidement apparu que le projet était confronté à deux difficultés notables. Tout d'abord, le problème envisagé était extrêmement vaste et pouvait en fait couvrir presque tous les aspects du fonctionnement de l'université. De ce fait, les réponses pouvaient se situer à n'importe quel niveau et elles ont concerné au début les aspects philosophiques de la conception des étudiants comme consommateurs ou clients plutôt que les problèmes de gestion posés par les aspirations des étudiants. En second lieu, le forum s'est avéré inadapté pour stimuler les réponses et moins encore pour favoriser des échanges ou des discussions des différentes contributions. Cette situation peut s'expliquer par différents facteurs :

- La communication électronique est souvent perçue comme moins formelle et moins structurée que les autres formes de communication écrite. Des facteurs culturels et linguistiques peuvent aussi avoir joué un rôle, car les réponses étaient souvent longues et rédigées en anglais, ce qui peut avoir dissuadé les contributions possibles d'autres pays européens.
- Un forum électronique suppose que les participants trouvent le temps de lire les autres contributions et d'y répondre. Mais à la différence d'une conférence ou d'un séminaire, un forum en ligne ne prévoit pas une période de temps déterminée pour cette activité.
- Enfin les groupes de discussion en ligne ont été utilisés dans l'enseignement universitaire depuis quelques années déjà. S'il est apparu, dans certains cas, que ce type de communication pouvait, grâce à une animation et une stimulation appropriées de la part d'un enseignant, encourager les étudiants par ailleurs réticents à participer aux discussions, dans d'autres cas des problèmes se sont posés. Très souvent, les participants préfèrent

rester en attente et lire de manière passive les contributions des autres plutôt que de participer eux-mêmes activement. A l'Université de technologie du Queensland (QUT) par exemple, nous avons constaté que si la participation à des groupes de discussion en ligne ne faisait pas l'objet d'une évaluation, la discussion pouvait souvent être dominée par quelques individus ou groupes d'individus. Une étude de cas qui a fait l'objet d'une publication et qui porte sur un enseignement à distance par Internet dans une grande université américaine a aussi constaté que, même lorsque les étudiants participent à ce type d'échange, le manque d'interactivité dans une communication asynchrone et des malentendus sur le mode de rédaction peuvent susciter des frustrations (Hara et Kling, 1999).

Pour contribuer à mieux centrer le projet, trois questions ont été posées afin de stimuler des réponses plus spécifiques. Elles portent sur les différents modes de relation des étudiants avec l'université : 1) avec l'administration universitaire ; 2) dans le cadre de l'enseignement ; et 3) pour répondre aux problèmes rencontrés par les étudiants. Ces trois questions étaient les suivantes :

Systèmes d'information : Où en sont les plans de l'université pour la mise en œuvre de systèmes en ligne permettant de traiter des démarches des étudiants, notamment les inscriptions et le paiement des droits ? Quelles sont les perspectives d'avenir ?

Évaluations et réactions des étudiants : Les universités offrent-elles systématiquement aux étudiants la possibilité de s'exprimer au sujet de leurs études ? Quelques universités ont procédé à des enquêtes ponctuelles et beaucoup d'entre elles ont recours à une évaluation régulière de l'enseignement ou des formations par les étudiants. Cette dernière est répandue et parfois obligatoire dans beaucoup d'universités américaines, tandis qu'elle est généralement laissée à l'initiative des enseignants en Australie. Les universités ont-elles prévu de recourir plus systématiquement à l'évaluation par les étudiants ? Dans ce cas, à qui les résultats sont-ils communiqués et comment sont-ils utilisés ?

Réclamations des étudiants : Comment les universités répondent-elles aux réclamations des étudiants, dans le cadre de la législation ou au-delà ? Ont-elles un ou plusieurs médiateurs, ou des fonctions semblables pour les traiter ? Dans ce cas, comment travaillent ceux qui occupent ces fonctions ? Quels sont leurs pouvoirs et vis-à-vis de qui sont-ils responsables ?

Dix-huit réponses à ces trois types de questions ont été reçues, mais à l'exception de trois d'entre elles, elles provenaient toutes d'universités australiennes. Un résumé des trois questions et des réponses reçues figure ci-dessous. Ceux qui souhaitent obtenir davantage de détails peuvent consulter les contributions sur le site www.qut.edu.au/imhe

Systèmes d'information

En général, l'expérience des étudiants avec l'administration et la bureaucratie universitaires est notoirement médiocre. Avec le développement d'une informatique en réseau très performante et la croissance de l'utilisation de l'informatique à des fins administratives dans d'autres secteurs de l'économie, on peut espérer que les universités soient à même de réaliser d'importants progrès.

Il ne sert à rien de détailler cet aspect des évolutions des universités, sinon pour souligner deux points marquants. Le premier est que, pour la plupart des universités, notamment pour celles dont les étudiants viennent sur un campus, il ne semble pas encore y avoir de témoignages probants d'une demande de systèmes en ligne pour régler les transactions financières. La plupart des établissements se préoccupent toujours des questions de respect de la vie privée et de sécurité dans ce domaine et de nombreux étudiants ne bénéficient pas encore des facilités leur permettant de se connecter avec les sites de l'université avant leur inscription (il est volontiers reconnu que cette situation peut changer notablement d'ici quelques années). Le second point est qu'il y a néanmoins un mouvement fort en faveur du développement de systèmes intégrés et bien rodés pour l'administration des étudiants une fois qu'ils sont inscrits. « Intégré » veut dire dans ce contexte qu'il est demandé à ces systèmes de pouvoir régler tous les aspects de l'administration des étudiants, en particulier les changements d'inscription, l'emploi du temps des cours, etc., ainsi que l'information sur les finances et le personnel et les exigences d'une information vis-à-vis de l'extérieur et en matière de comptabilité. De plus, l'utilisation croissante de systèmes en ligne pour la formation impliquera pour les prochaines années un renforcement de la coordination des technologies de l'information utilisées dans les domaines administratif et universitaire.

C'est là un formidable défi pour les grandes institutions complexes que sont les universités. Beaucoup d'établissements se posent la question des avantages et des inconvénients du développement d'un système spécifique à l'université, ou de l'utilisation d'un logiciel commercial. Dans chaque cas, ces évolutions demandent une gestion de plus en plus sophistiquée des projets et des risques de la part des universités, ainsi que la coordination de domaines auparavant séparés non seulement au sein de chaque université, mais également entre différentes universités. Certains pays recherchent déjà une coordination nationale de l'achat et du développement de l'informatique à des fins administratives : en Australie, cela s'est avéré un processus lourd et coûteux, qui a conduit à la constitution de différents groupes d'universités recherchant des solutions informatiques globales spécifiques.

Évaluations et réactions des étudiants

De nombreux étudiants de l'enseignement supérieur ne sont pas satisfaits des relations qu'ils ont eues avec leurs enseignants durant leurs études, ni de la

qualité des réactions qu'ils ont obtenues d'eux. Dans un rapport sur les expériences et les attentes des étudiants réalisé par le Comité Dearing du Royaume-Uni en 1997, moins de la moitié des étudiants enquêtés étaient satisfaits du niveau de réactions obtenues de leurs enseignants (Callender, 1997). De même, en Australie, les enquêtes annuelles nationales sur les diplômés ont montré que les relations de près de la moitié de ceux qui obtenaient leur diplôme pour la première fois avaient été le plus souvent limitées aux problèmes de notation, qu'environ 40 % considéraient que les enseignants ne passaient guère de temps à commenter leur travail et que près d'un tiers d'entre eux n'étaient pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle « les enseignants m'ont généralement informé de manière utile sur mes performances » (Coaldrake et Stedman, 1998, p. 75).

Certains rendent l'avènement d'un enseignement supérieur de masse responsable de la rupture entre les étudiants et le contexte de la formation. Les citations précédentes de Veblen et Lazerson montrent cependant qu'une certaine indifférence vis-à-vis de la formation des étudiants ne constitue pas un problème nouveau dans l'enseignement supérieur. Malgré l'évolution de nombreux systèmes d'enseignement supérieur, qui mettent davantage l'accent sur l'importance de l'enseignement et sur la nécessité d'adopter des stratégies pour relever le statut de l'enseignement, afin de l'égaliser à celui de la recherche, on ne voit pas encore d'amélioration notable. L'arrivée de plates-formes en ligne pour l'enseignement a donné une impulsion nouvelle à la réforme de l'enseignement, mais l'adoption de l'enseignement en ligne rajoute des éléments de complexité. Avec la montée des pressions pour un changement, venant à la fois de ses partisans dans l'université et des attentes des étudiants, des pouvoirs publics et d'autres encore, de nombreux universitaires ont exprimé leurs craintes que ces évolutions ne correspondent à une vision fondamentalement inappropriée de l'enseignement supérieur. C'est particulièrement évident en ce qui concerne les craintes concernant l'accroissement de l'utilisation des évaluations de l'enseignement par les étudiants.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants est une pratique très répandue depuis longtemps dans les *colleges* et les universités aux États-Unis et de nombreuses années de recherche et d'expérience pratique permettent d'assurer que cette évaluation est très valable et très utile. La pratique de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants se répand rapidement dans d'autres pays ; déjà très fréquente dans l'enseignement secondaire, elle s'étend systématiquement à l'enseignement universitaire. Dans la plupart des universités australiennes, elle est mise en œuvre de manière régulière, toujours dans le but déclaré de permettre au personnel d'améliorer son enseignement, mais dans quelques cas ses résultats sont soumis aux questionnaires pour une évaluation sommative. Au Royaume-Uni, l'influence croissante de l'Agence pour l'assurance qualité (*Quality Assurance Agency*) exerce une pression sur les établissements pour qu'ils procèdent à ce type d'évaluation.

Les réponses aux questions posées par l'IMHE en provenance de la Finlande et de la Suède ont également montré les progrès de cette pratique : à l'Université de Turku en Finlande, on prévoit un usage plus systématique de l'évaluation des formations, tout en soulignant que cette évaluation doit servir aux progrès de l'enseignement et non à l'appréciation des enseignants, et que les méthodes d'évaluation sont laissées à l'initiative des départements. Suivant une réponse reçue de l'Université d'Uppsala en Suède, l'évaluation des formations a déjà une longue histoire dans cet établissement, mais seulement dans certains secteurs de l'université. Plus récemment néanmoins, elle est devenue obligatoire et le gouvernement suédois va probablement exiger d'ici la fin de cette année qu'il soit procédé à l'évaluation des formations par une modification de la législation sur l'enseignement supérieur.

La nouvelle tendance vers une adoption presque généralisée de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et la tendance parallèle à mettre ses résultats à la disposition des gestionnaires de l'université soulignent l'importance d'une bonne interprétation des résultats. Si l'on se réfère par exemple au point de vue suivant exprimé par un professeur de journalisme dans une université américaine :

« La mise en place d'une évaluation par les étudiants est l'un des nombreux facteurs qui ont conduit à accroître la pression pour considérer les étudiants comme des clients – et à l'adoption par une grande partie de la bureaucratie de l'enseignement supérieur de la philosophie "traditionnelle" des entreprises suivant laquelle "le client a toujours raison" (Markinson, 2000, p. 80). »

Ce point de vue est le reflet d'un constat important : les craintes inspirées par certaines politiques, qui peuvent ou non être reliées à l'assimilation des étudiants à des clients, sont souvent fondées sur une interprétation erronée de ce que cela peut impliquer. On a déjà mentionné l'erreur fondamentale suivant laquelle les relations avec les clients supposeraient que l'on se prêle de façon servile à leurs exigences, ce qui devrait être tout aussi vrai de l'enseignement supérieur. Si les gestionnaires ont une vision exagérément simpliste de la manière d'assimiler les étudiants à des clients, et insistent toujours sur la nécessité d'évaluations élogieuses de la part des étudiants, dans ce cas, les craintes des universitaires sont justifiées. La satisfaction des étudiants n'est pas synonyme d'une bonne qualité de l'enseignement universitaire. Mais leur évaluation de l'enseignement donne des informations utiles et importantes et s'ils sont profondément et constamment mécontents de la manière dont ils ont vécu l'enseignement, il faut le savoir et en tirer les conséquences.

Réclamations des étudiants

Toute organisation visant à créer une relation professionnelle avec ses clients doit mettre en œuvre un processus formalisé pour traiter leurs réclamations. Si les

universités peuvent contester la terminologie qui assimile les étudiants à des clients, les réclamations portant sur des questions pédagogiques ou administratives constituent une réalité importante et des procédures formelles ou informelles doivent être mises au point pour leur donner suite.

Ce type de procédure varie beaucoup suivant les systèmes d'enseignement supérieur et suivant les pays. Au Royaume-Uni par exemple, bon nombre des anciennes universités ont un *university visitor* qui a une fonction d'arbitre vis-à-vis des réclamations des étudiants. Des membres de la famille royale, de l'église ou de l'aristocratie figurent parmi eux. Dans son rapport de 1997 sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, le Comité Dearing notait que les réclamations des étudiants allaient vraisemblablement se multiplier, notamment du fait de l'élévation de leurs attentes et de l'augmentation de leurs engagements financiers. Le rapport faisait également état de conflits de plus en plus fréquents pouvant être portés en justice entre les établissements et leurs étudiants, sur des questions pédagogiques et autres, ainsi que des préoccupations exprimées par les enseignants et les étudiants sur la manière dont certains de ces conflits avaient été traités. Dearing recommandait que les universités examinent leurs politiques et leurs procédures concernant les réclamations pour s'assurer : qu'elles sont conformes aux principes du droit naturel ; qu'elles sont transparentes et opportunes ; qu'elles comportent des possibilités de conciliation et d'arbitrage ; qu'elles impliquent des interventions extérieures indépendantes ; et qu'elles relèvent de la responsabilité d'un cadre supérieur. Le soin d'élaborer des directives pour ce processus a été confié à l'Agence pour l'assurance qualité, qui a pu constater que les pratiques anciennes n'étaient pas faciles à modifier. Quatre ans plus tard, il semble qu'un consensus commence à se manifester au Royaume-Uni sur le fait que le système du *visitor* et que la diversité des procédures mises en œuvre pour traiter des réclamations devraient faire place à des mécanismes plus ouverts et plus transparents. Il a été suggéré qu'un nouveau système devrait notamment comporter l'institution d'un médiateur des étudiants dans chaque université.

Il existe déjà des médiateurs des étudiants dans plusieurs universités dans le monde. De manière inattendue, un correspondant du projet IMHE à l'université d'Uppsala en Suède – pays d'origine de la fonction de médiateur – a indiqué que cette fonction n'existait pas dans son université et qu'en fait « l'université n'avait pas d'expérience de procédures spécifiques pour traiter des réclamations des étudiants, en dehors des procédures normales résultant du fait que les universités suédoises sont des institutions publiques ». Le même correspondant a cependant indiqué que la question avait été récemment évoquée par les étudiants et que la création d'une fonction de médiateur était envisagée.

Le rôle du médiateur des étudiants est conforme aux principes généraux qui définissent le rôle du médiateur dans l'ensemble des organismes publics : il consiste à examiner les problèmes qui se posent, à soutenir et à renforcer les

politiques institutionnelles et à agir en tant que médiateur. Il n'intervient généralement pas au premier stade du processus d'investigation et n'a pas de pouvoir exécutif. D'autres universités ont créé une fonction de représentant des étudiants (*Dean of students*) qui joue un rôle similaire.

LA RÉPONSE DES NOUVEAUX PRESTATAIRES DE FORMATION AUX ATTENTES DES ÉTUDIANTS

Le projet IMHE montre que la plupart des universités ont entrepris des transformations majeures pour faire face à la diversité des attentes et des pressions extérieures auxquelles elles sont confrontées. Mais beaucoup d'universitaires sont encore dans l'incertitude et la crainte vis-à-vis de ces différentes pressions et se complaisent dans des débats sur la terminologie. Alors que les universités traditionnelles présentent tous les symptômes d'un système en transition, de nouveaux prestataires de formation font leur apparition, pour répondre aux demandes rapidement croissantes de l'économie du savoir. Voir dans les étudiants des consommateurs ou des clients ne leur pose pas de problème et ils fonctionnent dans certains cas en association étroite avec des universités traditionnelles, dans d'autres cas en concurrence.

Le gouvernement australien a fait procéder à deux études sur les nouveaux prestataires d'enseignement supérieur, la plus récente en collaboration avec le Comité britannique des vice-présidents et des directeurs d'établissement.

La première étude, publiée en 1998, a étudié le fonctionnement de ces nouveaux prestataires dans le monde, en constatant que la plupart d'entre eux se situaient aux États-Unis (Cunningham *et al.*, 1998). La seconde étude a examiné plus en détail un échantillon d'universités privées et d'universités liées à une entreprise choisies parmi les plus ambitieuses et parmi celles qui avaient le mieux réussi (Cunningham *et al.*, 2000). L'une des observations les plus remarquables résultant de cette étude a concerné le caractère professionnel du fonctionnement de ces universités, par suite de la priorité qu'elles donnent au client extérieur et du fait qu'elles assimilent les étudiants à des clients. Dans ce contexte, l'expression « professionnel » se réfère au fait que leur activité d'éducation/formation est traitée de la même manière que les autres. Il s'agit de grandes entreprises dont l'activité et les missions ont un caractère global et qui font un chiffre d'affaires de plusieurs milliards de dollars par an – ou qui traitent avec ce genre d'entreprises. Elles investissent du temps, des ressources financières et des efforts considérables pour que la transition soit aussi harmonieuse que possible entre l'environnement professionnel et les cours. Les « salariés-étudiants » de l'Université de Phoenix ou de la *Keller Graduate School of Management* sont dans un environnement semblable à leur milieu de travail ; les salles de cours sont situées dans des immeubles de bureaux, des zones ou des installations industrielles, et

des hôtels. Quand le personnel de l'Université d'Arthur Andersen ou de McDonald est en formation dans les centres de leurs entreprises à St Charles et Oak Brook, on leur demande de s'habiller de manière élégante mais informelle, comme au bureau. A Phoenix, l'accent mis sur le client apparaît clairement dans des fonctions telles que la vice-présidence des services universitaires, qui intègrent les bureaux du secrétariat général, des inscriptions et le centre de validation des acquis. Cette priorité donnée au client vise à faciliter la participation du salarié étudiant à la formation. Beaucoup d'attention est également accordée à un large éventail de services annexes, tels que des procédures efficaces d'admission, des boissons à volonté chez Arthur Andersen ou McDonald, ou un accès illimité à Internet, une bibliothèque et des banques de données en ligne à l'Université de Phoenix.

L'accent mis sur l'assimilation entre étudiant et client dans les institutions privées souligne que la prestation de services appropriés et de caractère pratique est leur point fort. Les services rendus à la clientèle représentent une importante proportion du budget du personnel de la majorité des institutions éducatives privées. Dans les universités américaines traditionnelles, le conseil en matière d'études est du ressort des enseignants. Dans les Instituts Keller et De Vry, le conseil est une fonction distincte et un personnel est disponible de 8 à 20 heures pour des conseils et une assistance dans tous les domaines, depuis le choix des cours, les problèmes financiers et le logement jusqu'à la photocopie.

La professionnalisation de l'entreprise éducative s'étend à tout l'investissement de l'entreprise dans l'enseignement et dans les moyens, y compris le personnel technique d'accompagnement, les installations et les ressources financières. Un dispositif de garantie de la qualité est intégré dans chaque étape du processus éducatif, depuis la demande initiale de formation jusqu'au diplôme. L'entreprise de formation est systématiquement structurée et conçue de manière à faire l'objet d'une évaluation, avec une définition claire des processus, des objectifs et des résultats attendus.

La formation des enseignants des universités rattachées à des entreprises est souvent obligatoire. Les programmes d'études peuvent être élaborés de façon centralisée et on peut exiger que les enseignants s'y conforment de très près, même au point de respecter des canevas de cours. Les performances sont constamment suivies. C'est parfois manifeste, comme à la *Keller Graduate School*, où les directeurs de centres assistent à des cours une fois par trimestre et chez McDonald où des glaces sans tain sont utilisées pour les cours en face à face. A l'Université de Phoenix, les transcriptions de cours en ligne peuvent faire l'objet d'un examen si les étudiants se plaignent de ne pas « en avoir eu pour leur argent ». Si certaines formes extrêmes de contrôle peuvent sembler dépasser la mesure dans un contexte universitaire, il est utile de comprendre comment des prestataires à vocation commerciale s'efforcent de garantir un service de qualité à

leurs étudiants. Les universités traditionnelles doivent au moins se demander si les étudiants peuvent être convaincus que l'approche universitaire de l'enseignement est conforme à leurs intérêts, et ne répond pas seulement aux habitudes du corps enseignant.

Les contenus et les programmes d'études sont de plus en plus déterminés par le temps limité dont disposent les salariés-étudiants et les étudiants-salariés. En répondant aux besoins des étudiants adultes salariés qui ont des responsabilités familiales, professionnelles et sociales, les prestataires privés de formation s'adaptent aux demandes du marché des étudiants à temps partiel, en suivant une démarche instrumentale et professionnelle, qui répond à leurs besoins de formation. « Apprendre ce soir, mettre en pratique dès demain » est un refrain que l'on entend souvent de la part des étudiants et du personnel de ces institutions.

On constate une tendance très nette à la modularisation des contenus, grâce à des éléments de formation que les étudiants peuvent aborder sur leur demande et capitaliser dans le cadre d'un programme d'études plus long. On en trouve une formulation extrême dans la terminologie de Ford : « éléments d'information de la taille d'un autocollant », « petits bouts » de connaissances, « bouchée de connaissances ».

L'enseignement formel est de plus en plus perçu comme un élément d'une stratégie plus générale de formation qui englobe le tutorat, le parrainage et l'apprentissage par l'expérience pratique. Pour Arthur Andersen, la valeur de son programme de St Charles tient au fait qu'il se situe dans un véritable milieu de travail, avec une vraie équipe de travail et porte sur un problème réel, que les étudiants doivent pouvoir résoudre avec leurs compétences individuelles respectives. Le praticien formé à une démarche pragmatique d'animation est considéré comme plus apte à aider les étudiants à apprendre par l'expérience et par les autres étudiants. Les salariés-étudiants ont l'avantage de la maturité et d'une conscience de leur rôle de « consommateur ». Ils veulent « en avoir pour leur argent ». Les enseignants de l'Université de Phoenix les trouvent exigeants, parce qu'ils leur demandent d'être compétents et de savoir répondre à leurs besoins.

La plupart des nouveaux prestataires de formation soulignent que leur mode de fonctionnement convient à leurs étudiants, mais il faut faire une distinction importante entre cette notion et la référence que font certaines universités traditionnelles à une « organisation souple » ou à un « enseignement ouvert ». Les établissements privés font remarquer qu'ils ne proposent pas un assortiment dans lequel les étudiants peuvent faire leur choix. Au contraire, les formations sont plutôt très structurées et répondent à la demande non seulement des étudiants, mais aussi des entreprises. Ce point n'est souvent pas pris en compte par certains partisans de l'enseignement en ligne, pour lesquels le simple fait de mettre à

disposition des connaissances sur la Toile suffit à mettre en place une véritable université virtuelle.

De manière générale, les nouveaux prestataires s'attachent en premier lieu aux besoins de formation des adultes en emploi, en particulier dans les domaines de la gestion et des technologies de l'information. On pourrait considérer que ces domaines ne concernent que relativement peu les universités qui reçoivent traditionnellement les jeunes adultes préparant à un premier diplôme, ou les diplômés poursuivant une formation à la recherche. Mais pour la plupart des universités, l'importance des salariés-étudiants tend à s'accroître, tandis que les étudiants des premiers cycles tendent eux-mêmes à devenir des étudiants-salariés. Ces étudiants s'attendent de plus en plus à ce que les universités ne leur donnent pas seulement un enseignement de qualité, mais également à ce qu'elles le fassent d'une manière qui leur convienne, tout en les traitant avec la considération à laquelle ils pensent avoir droit.

Les universités privées et liées à une entreprise présentent d'évidentes insuffisances du point de vue de l'enseignement supérieur traditionnel. Certains condamnent ces nouveaux acteurs pour leur approche excessivement réductrice, qui n'apporte guère plus qu'une formation professionnelle étroite, motivée par la recherche du profit. Mais on peut leur faire deux objections. En premier lieu, ces établissements ne sont pas nécessairement des modèles à suivre à tous égards, notamment dans leur approche des programmes d'études et d'un enseignement approfondi. Ils donnent néanmoins des exemples utiles d'un fonctionnement professionnel et montrent comment les étudiants peuvent jouer un rôle plus actif et être mieux valorisés dans leur propre formation. En second lieu, l'enseignement supérieur traditionnel a souvent revendiqué une supériorité en matière de qualité et d'approfondissement des connaissances, mais s'est fréquemment opposé aux tentatives de vérification de cette prétention. S'il est vrai que ces tentatives ont été parfois maladroites et simplificatrices, les universitaires eux-mêmes ont généralement tardé à reconnaître qu'ils serait important de pouvoir offrir des alternatives acceptables.

CONCLUSIONS

L'idéal d'une université constituée par une communauté d'universitaires autonomes ne correspond pas nécessairement à la réalité, mais il est néanmoins clair que les universités sont généralement organisées et gérées de manière à refléter en premier lieu les aspirations et les besoins des enseignants. De plus, la perception que ceux-ci ont des étudiants est pour une grande part fondée sur la période antérieure, durant laquelle les étudiants étaient jeunes, dociles et représentaient une élite intellectuelle. Beaucoup d'universitaires refusent énergiquement d'assimiler les étudiants à des clients ou à des consommateurs, mais parlent

volontiers de la « charge d'enseignement » et cherchent à s'en libérer pour poursuivre des recherches. Les autres acteurs, dont les universités dépendent largement pour leur financement et leur soutien, s'attendent de plus en plus à une transparence et à un professionnalisme de l'enseignement universitaire. C'est particulièrement le cas du nombre croissant de salariés-étudiants qui sont souvent eux-mêmes des professionnels dans leur propre domaine d'activité. De nouveaux prestataires de formation apparaissent, qui répondent aux besoins de ce nouveau secteur d'enseignement et qui sont prêts à offrir un haut niveau de services bien adaptés à la demande.

Un écart excessif entre les attentes de l'extérieur et les attitudes des universitaires est de mauvais augure pour les universités traditionnelles. Bien sûr, on peut soutenir que le fonctionnement actuel des universités doit permettre de garantir la qualité et l'autonomie universitaire, dans l'intérêt même des étudiants. Mettre trop l'accent sur la réponse aux demandes exprimées par les étudiants pourrait remettre en cause le niveau de l'éducation. C'est peut-être le cas, mais si les universités sont en fait incapables de prouver qu'elles maintiennent la qualité de l'éducation et pas seulement des attitudes périmées et condescendantes vis-à-vis des étudiants, elles continueront à perdre la considération et leur clientèle (ou leur « part de marché » pour ceux qui sont prêts à accepter cette terminologie).

Les recherches de Burton Clark montrent qu'il est important de développer un esprit d'entreprise dans nos universités. Cet esprit implique qu'elles soient capables et désireuses de comprendre les besoins de certains groupes, étudiants, administration ou entreprises et de répondre à ces besoins. Les universités, en particulier les universités sans but lucratif, ont un rôle unique à jouer dans la société et doivent fonctionner suivant des modes de gestion originaux animés de l'esprit d'entreprise : Burton Clark utilise les termes qui peuvent paraître contradictoires d'« esprit d'entreprise collégial » (Clark, 2000) pour définir cette problématique. Cette terminologie implique le mariage entre les valeurs et les pratiques du « cœur de l'université » et du « noyau directeur », qui doit non seulement donner une direction, mais aussi garantir un niveau satisfaisant de transparence et de cohérence au sein de l'université. Les implications de ce concept pour les dirigeants de l'université sont considérables et n'ont été abordées que de manière superficielle et rapide dans cette note. Pour l'avenir, un travail plus précis est nécessaire pour partager les informations, les idées et les pratiques, afin de contribuer à trouver à ces problèmes globaux une solution qui soit adaptée à chaque contexte.

Références

- ALTBACH, P. (1999),
« Student power : politics and revolution » *Change*, septembre/octobre, 31(5), pp. 52-57.
- CALLENDER, C. (1997),
« Full and part-time students in higher education : their experiences and expectations », Rapport 2 au National Committee of Inquiry into Higher Education.
- CLARK, B.R. (2000),
« Collegial entrepreneurialism in proactive universities », *Change*, 32(1), pp. 10-12.
- COALDRAKE et STEDMAN (1998),
On the Brink : Australia's Universities Confronting Their Future, University of Queensland Press.
- CUNNINGHAM, S. *et al* (1998),
« New media and borderless education », AGPS, Canberra, www.detya.gov.au/highered/eippubs/eip97-22/execsum.htm
- CUNNINGHAM, S. *et al.* (2000),
« The business of borderless education », AGPS, Canberra, www.detya.gov.au/highered/eippubs.htm#00_3
- DUNKIN, R. (2000),
« Contribution to online discussion forum », www.qut.edu.au/chan/odvc/imhe/resp5.htm
- HARA, N. et KLING, R.
« Students' frustrations with a Web-based distance education course », *First Monday*, 4(12), décembre. www.firstmonday.org/issues/issue4_12/hara/index.html
- LAZERSON, M. (2000),
« Teaching and learning in higher education, 1998-2000 », *Change*, 32(3), pp. 13-19
- MARGINSON, S. (1998),
« Competition and diversity in the reformed Australian Higher –96, in V.L. Meek et F.Q. Wood », *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform*, Evaluations and investigations program report 98/5, Department of Employment, Education Training and Youth Affairs, AGPS Canberra.
- MARTINSON, D.L. (2000),
« Student evaluations of teaching and their short-term viability », *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), pp. 77-82.
- SLAUGHTER, S. et LESLIE, G. (1999),
Academic Capitalism, Johns Hopkins University Press, deuxième édition.
- SWENSON, C. (1998)
« Customers and markets : the cuss words of academe », *Change* 30(5), September/October, pp. 36-40.

- TROW, M. (1974), « Problems in the transition from elite to mass higher education », *Policies for Higher Education*, OECD, Paris.
- VEBLEN, T. (1993),
The Higher Learning in America, Transaction Publishers, New Brunswick, US, originally published, B.W. Huebsch, New York, 1918.
- WEST, R. (1998),
« Learning for Life », Final report of the Committee to Review Australian Higher Education Funding and Policy, Roderick West (Chair), April, AGPS Canberra.

Changer les formes de la diversité en Europe : enseignements tirés d'un voyage d'étude de l'OCDE

John Pratt

University of East London, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

En octobre 2000, une équipe composée de neuf personnes appartenant à des établissements membres de l'IMHE a entrepris un voyage d'étude dans quatre pays d'Europe afin d'examiner les évolutions intervenues dans les universités nouvelles et traditionnelles. Les participants venaient d'établissements du Québec, de Finlande, des Pays-Bas, de la République slovaque et du Royaume-Uni. Ils avaient pour mission d'explorer certaines des difficultés de gestion auxquelles est confronté l'enseignement supérieur dans les divers pays de l'OCDE au moment où ils font face à des besoins économiques, sociaux et éducatifs nouveaux.

Dans tous les pays visités, on se préoccupe de l'évolution de la politique et de la gestion des établissements. Les systèmes nationaux tentent de diversifier l'enseignement supérieur afin d'affronter les situations nouvelles, et il est clair que les établissements ont besoin de diversifier pour survivre. Les pays et établissements visités étaient, en particulier, tous soucieux de repenser le rôle de l'enseignement professionnel. L'article analyse un certain nombre d'évolutions « transbinaires », l'émergence de solutions fondées sur la planification stratégique, et divers problèmes de financement et de contrôle. Les tendances nouvelles montrent qu'il faut réinterpréter sans cesse ce que veut dire être une université quelles que soient la période ou les circonstances.

INTRODUCTION

En octobre 2000, une équipe composée de neuf personnes appartenant à des établissements membres de l'IMHE a entrepris un voyage d'étude dans quatre pays européens afin d'examiner les évolutions intervenues dans les universités nouvelles et traditionnelles. Les participants venaient d'établissements du Québec,

de Finlande, des Pays-Bas, de la République slovaque et du Royaume-Uni. Ils avaient pour mission d'explorer certaines des difficultés de gestion auxquelles est confronté l'enseignement supérieur dans les divers pays de l'OCDE au moment où ils font face à des besoins économiques, sociaux et éducatifs nouveaux.

Les besoins nouveaux relevés pendant le voyage d'étude sont bien connus : on peut citer notamment le désir de lier plus étroitement l'enseignement supérieur à l'économie, d'en permettre l'accès à une plus large variété d'étudiants, spécialement à ceux dépourvus des qualifications de base traditionnelles ou aux étudiants adultes, et de créer de nouvelles formes d'études adaptées à ces besoins. Dans beaucoup de pays, des établissements nouveaux ou « différents » se sont ouverts afin de favoriser ces tendances et d'accroître la diversité dans l'enseignement supérieur. Les systèmes juridique, financier et d'assurance de qualité qui régissent ces établissements sont souvent différents de ceux des universités traditionnelles.

L'Europe est un lieu particulièrement indiqué pour étudier ces questions. Elle possède en effet une grande diversité de systèmes, de politiques et de types d'établissements dans de multiples pays, et forme l'Union européenne, transnationale. Les établissements d'Europe continentale se trouvent de plus confrontés à une réorganisation qui doit leur permettre de créer une structure à deux paliers – licence et maîtrise – à la suite de la déclaration de Bologne. Au cours du voyage, les participants ont visité des universités nouvelles et traditionnelles du Royaume-Uni (Oxford Brookes et Westminster dans le premier groupe, Oxford University dans le second), un nouveau réseau d'universités et d'autres institutions en France (le Pôle universitaire), l'Université Libre de Bruxelles en Belgique, et aux Pays-Bas, deux anciennes universités (Amsterdam et Leyde) et la *Hogeschool* d'Amsterdam, engagée dans une coopération transbinaire avec l'Université.

A l'évidence, dans tous les pays visités, on se préoccupe de l'évolution de la politique et de la gestion des établissements. Il existe des pressions visant à accroître l'efficacité des établissements ; il existe aussi des inquiétudes concernant la « dérive des missions », les établissements non traditionnels aspirant à un statut universitaire par un processus de « dérive vers le modèle universitaire » et les universités traditionnelles s'inscrivant plus récemment dans un processus de « dérive vers le modèle professionnel ».

DIVERSIFICATION

Tous les systèmes nationaux visités s'efforcent de diversifier l'enseignement supérieur afin de faire face aux situations nouvelles, et il est apparu que les établissements doivent différencier leurs programmes pour survivre. En particulier, les pays et établissements où se sont rendus les participants étaient tous soucieux de repenser le rôle de l'enseignement professionnel. Mais de toute évi-

dence, malgré le besoin apparent de diversifier, les systèmes nationaux examinés au cours du voyage avaient subi ou subissent des transformations visant à fusionner les systèmes binaires ou à renforcer la coopération entre les établissements.

La façon dont ont été conduits les changements varie considérablement en raison des différences existant dans les systèmes nationaux. Au Royaume-Uni, par exemple, l'ancien « système binaire » d'établissements très autonomes a été remplacé par un système unifié, les collèges polytechniques étant désormais en mesure de décerner leurs propres diplômes et titres universitaires. Cette situation a entraîné la mise en place d'organismes de financement et d'assurance de la qualité à l'échelle du système, mettant à l'épreuve les « anciennes » autant que les « nouvelles » universités. Aux Pays-Bas, nous avons vu deux exemples de stratégies bien différentes de collaboration inter-établissements, mais il semble que dans ce cas, l'initiative relève des établissements plutôt que de l'État. La coopération de l'une des plus grandes *hogescholen* avec l'une des plus grandes universités soulève des questions intéressantes concernant l'avenir du système binaire du pays. Quant à la France, elle abandonne progressivement un système national centralisé, composé de nombreux établissements peu autonomes, pour s'acheminer vers une politique de coopération régionale et la création de Pôles universitaires. En Belgique, la structure linguistique, communautaire et régionale complexe du pays complique encore la situation des universités. Les données recueillies au cours du voyage d'étude permettent de penser qu'il faut probablement situer les systèmes nationaux et les établissements sur un continuum – un simple modèle binaire n'étant plus pertinent pour décrire la situation (s'il l'a jamais été).

En fait, de nombreux établissements visités ont souligné qu'ils partageaient des caractéristiques avec l'autre secteur. On nous a rappelé que, bien que fondé au XIV^e siècle, le *New College Oxford* avait été un établissement de formation professionnelle à ses débuts. L'Université de Leyde a tenu à démontrer qu'elle était « moderne » et a mis l'accent sur la recherche de haut niveau et la qualité élevée de son enseignement. Les « nouvelles » *Oxford Brookes University* et *Westminster University* ont évoqué leur longue histoire.

COOPÉRATION TRANSBINAIRE

L'un des exemples les plus intéressants de la complexité et de l'ambiguïté des modèles binaires, et de la façon d'y répondre, nous a été fourni aux Pays-Bas, où l'on trouve un système binaire bien établi. Treize universités « traditionnelles » offrent des cours sur le modèle européen continental, conduisant au niveau de la maîtrise (*doctoranders*) et du doctorat. Le secteur professionnel (HBO) se compose de quelque 70 *hogescholen* qui proposent aux étudiants à partir de 17 ans des cours sanctionnés par un diplôme du niveau de la licence environ. Ce système suscite bien des

débats, en particulier à la lumière de la déclaration de Bologne qui permettrait pour la première fois aux *hogescholen* d'offrir des programmes de maîtrise. Les premières mesures sont prises à Amsterdam afin de combler la « ligne de partage binaire ».

L'Université d'Amsterdam (UvA), nous a-t-on dit, se rend compte qu'il est utile de distinguer plusieurs formes d'enseignement (universitaire et professionnel) et que le marché du travail a besoin de divers types d'enseignement et de compétences. Un « compromis typiquement hollandais » consisterait à combiner les deux sortes d'enseignement dans un même établissement. Il existe toutefois d'importants obstacles à une fusion complète d'établissements à travers la ligne binaire. Les universités sont des établissements publics et les membres de leur personnel sont des fonctionnaires. Les *hogescholen* sont des établissements privés qui utilisent de multiples modèles de contrats de travail pour leur personnel. Les *hogescholen* ne sont pas financées pour entreprendre des travaux de recherche fondamentale, et il est peu probable que des fonds supplémentaires leur seraient accordés à cet effet. Il existe une résistance au changement, en particulier dans les universités, mais la coopération est toutefois possible. Le partage des infrastructures (comme les installations et les services aux étudiants) a manifestement du sens, et l'UvA et la *Hogeschool van Amsterdam* (HvA) ont entrepris la procédure.

En formant une unité commune distincte – l'Université *Hogeschool van Amsterdam* (UHA) – les deux établissements ont entamé un processus graduel et prudent qui va plus loin que cela et prévoit la coopération en matière de programmes d'enseignement. Dans le système néerlandais, une telle évolution entre des établissements appartenant aux deux secteurs est difficile. Il existe une nette séparation entre les programmes d'études professionnelles et universitaires. Il est difficile de combiner les cours parce qu'ils ont des objectifs et des contenus tellement différents. A l'heure actuelle, les étudiants qui désirent passer d'un secteur à l'autre n'obtiennent en général pas d'unités de valeur pour les cours qu'ils ont suivis, ce qui rend les transferts inefficaces. De plus, ils ne comprennent pas toujours la nature des différences entre les secteurs et croient dans l'ensemble que les cours du HBO sont de niveau inférieur à ceux des universités.

Un accord a été conclu sous les auspices de l'UHA aux termes duquel les étudiants de l'UvA peuvent prendre un élément d'un cours de l'HvA dans certaines matières (par exemple, en gestion de projets) et retourner à l'UvA pour obtenir leur diplôme universitaire (diagramme 1). Un arrangement similaire permettant aux étudiants de l'HvA de suivre une unité de l'UvA se révèle plus difficile parce que le personnel de l'UvA estime que les étudiants de l'HvA sont insuffisamment préparés, mais des progrès sont accomplis (diagramme 2). Certaines parties de cours également sont partagées et enseignées par des professeurs dans les deux établissements (diagramme 3). Une autre tendance consiste à « faire concorder » les cours (Diagramme 4). Les étudiants de l'HvA commencent à suivre des cours universitaires en troisième année au lieu de certains éléments du programme de

Diagramme 1. Cours de l'UvA – y compris les cours appartenant au cursus de l'HvA

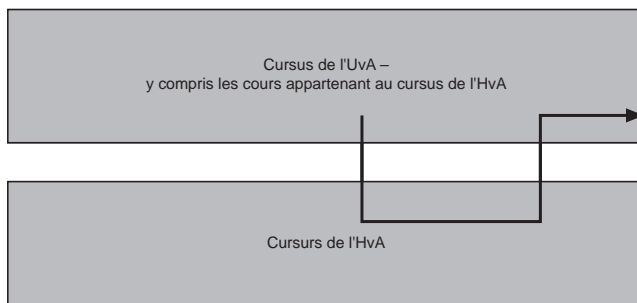


Diagramme 2. Cours de l'HvA – y compris les cours appartenant au cursus de l'UvA

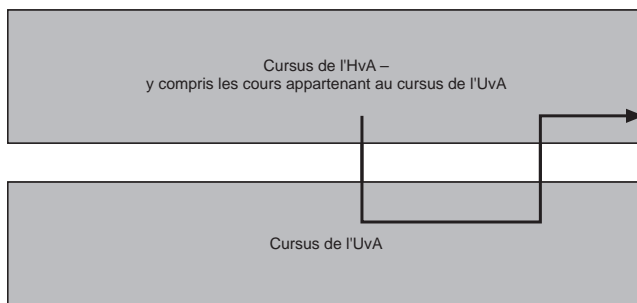


Diagramme 3. Enchaînement des cours

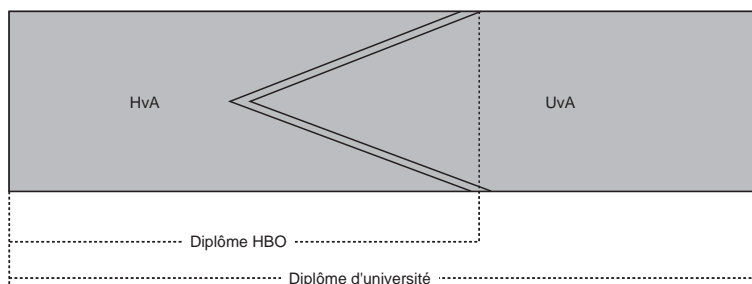
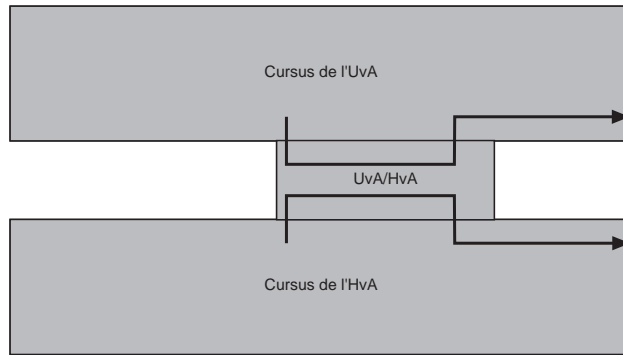


Diagramme 4. Cours en commun



la HvA. Cela leur permet de terminer le programme de la HvA en quatrième année, mais aussi de poursuivre des études à l'université pour obtenir le diplôme de maîtrise. Dans certaines matières, il est prévu d'élaborer des programmes conjoints permettant aux étudiants de suivre des cours universitaires supplémentaires mais d'obtenir un diplôme de la HvA. La nécessité de conserver le soutien du personnel de l'UvA tempère quelque peu l'enthousiasme à l'UvA à l'égard d'une poursuite du mouvement vers la fusion. L'expérience offre toutefois un moyen original de résoudre certains des dilemmes qui consistent à proposer différents types de cours dans des buts différents sans procéder à des divisions institutionnelles ou sectorielles excessives.

Ces divisions sectorielles, relevées lors de la visite aux établissements britanniques, ont surpris la plupart des participants. On y a constaté l'existence d'un système binaire *de facto* malgré l'unification de 1992. Les nouvelles universités ont été perçues comme très compétitives et préoccupées par leurs désavantages en matière de financement (en particulier de la recherche). Le vice-chancelier de la *University of Westminster*, également président du *Consortium of Modern Universities* qui représente les anciens collèges polytechniques et d'autres établissements d'enseignement supérieur, est néanmoins favorable aux réformes de 1992. Il a énuméré les inconvénients qu'avaient ressentis les collèges polytechniques : un manque de reconnaissance à l'échelle internationale, la croyance erronée qu'ils ne décernent pas de diplômes, et un statut inférieur aux yeux de nombreux employeurs, parents et étudiants éventuels. En 1992, on avait éprouvé le sentiment d'« être arrivé ».

La notion de compétitivité a été illustrée à la *University of Westminster* qui recrute activement des étudiants d'outre-mer et se préoccupe simultanément d'offrir localement accès à une large gamme d'étudiants appartenant à la

communauté multiculturelle de Londres. Le recrutement outre-mer a remporté un tel succès que l'université s'est vu décerner une *Queens Award for Enterprise*. Mais elle n'ignore pas les problèmes possibles. La présence d'étudiants d'outre-mer est considérée comme un atout dans la mesure où elle donne aux étudiants de l'endroit la possibilité de travailler dans un milieu international, mais il est apparu qu'il existe une « limite naturelle » au pourcentage d'étudiants d'outre-mer (environ 30 %) si l'on veut éviter que l'université ne devienne un autre genre d'établissement.

Le Pôle universitaire de Lille s'est révélé intéressant en raison des liens inter-établissements et inter-secteurs qu'il a permis d'établir. Il s'agit de l'une des onze organisations de ce type implantées en France. Elle englobe six universités d'État, une université privée, une association de 26 Grandes Écoles (publiques et privées), des hôpitaux universitaires, l'administration locale et régionale, des chambres de commerce et des centres de recherche. Chaque organisme est membre du conseil et verse un droit d'inscription. Le Pôle regroupe donc des établissements d'enseignement universitaire et professionnel (y compris certains du « cycle court » français, les Instituts universitaires de Technologie), ainsi que les secteurs public et privé de l'économie et de la société. Le succès remporté dans l'établissement de communications entre les institutions est considérable dans le contexte français.

Mais les participants au voyage d'étude ont estimé qu'une initiative de cette espèce serait très improbable dans certains autres pays. Elle exige en effet la proximité de toute une série d'établissements (qui n'existe pas au Québec, par exemple), ainsi qu'une politique et des modalités de financement qui contribuent à la coopération plutôt qu'à la concurrence (contrairement au Royaume-Uni, par exemple). Les participants ont noté l'importante dimension politique de l'initiative, en ce sens qu'elle transfère l'autorité en matière d'enseignement supérieur de Paris vers les régions. Ils ont été heureusement surpris qu'une telle évolution semble couronnée de succès, bien qu'elle en soit encore à ses débuts. Elle incite (oblige ?) les établissements à se rapprocher à la fois de la collectivité et les uns des autres. Le phénomène a été considéré comme encourageant, par opposition au système désagrégé et segmenté de la Belgique, où chacune des universités dessert différents groupes linguistiques, communautés et régions et où le régime de financement, en particulier de la recherche, est compliqué.

Ailleurs, l'approfondissement des liens transbinaires paraît encore problématique. Aux Pays-Bas, l'Université de Leyde a entamé un processus de collaboration avec un conservatoire de musique (du secteur HBO) de La Haye dans le but de former une faculté de l'université, mais celle-ci déclare catégoriquement ne pas avoir l'intention de fusionner avec la *hogeschool* avoisinante. Elle entrevoit plutôt la possibilité d'établir des « liens stratégiques » avec l'Université de Delft afin d'affronter la concurrence sur le marché international.

PLANIFICATION STRATÉGIQUE

Les participants se sont aperçus que beaucoup de réactions face au changement étaient communes à tous les établissements visités. Tous sont confrontés au défi que leur pose l'enseignement supérieur de masse. La planification stratégique, tant au niveau des établissements qu'au-delà, est largement répandue, à tel point qu'à *Oxford Brookes*, on se disait « submergé par la planification ». La *Oxford Brookes University* estime disposer d'un processus de planification stratégique bien établi et souligne les liens existant entre la planification stratégique, l'affectation des ressources et l'assurance de qualité. A titre de « nouvelle » université britannique, elle n'a acquis qu'en 1989 une existence légale autonome, lorsque les collègues polytechniques et quelques autres établissements se sont vu décerner le statut de « société de droit public ». Peu après, *Oxford Brookes* s'est lancée dans la planification stratégique et elle est maintenant en train de revoir ses objectifs stratégiques. Avec 13 écoles presque totalement responsables de leur propre développement, l'université possède une structure très décentralisée de sorte que dans le processus de planification stratégique qu'elle applique, c'est le regroupement, modéré au centre, des plans des écoles qui engendre les objectifs stratégiques d'ensemble. L'un des résultats de cette situation est que paradoxalement, le processus de planification stratégique ne produit pas vraiment de stratégie globale. Les idées et tendances nouvelles sont ajoutées à celles qui existent déjà, et les décisions les plus difficiles concernant la suppression d'activités tendent à être évitées.

On relève des divergences très intéressantes entre les systèmes de planification et de gestion des divers établissements. Aux Pays-Bas, la structure de direction et de gestion des universités, avec un organe de direction composé essentiellement de non professionnels, un conseil exécutif (de trois membres seulement) et des facultés, était bien connue de tous les membres de l'équipe (bien qu'elle diffère par certains détails de celle des universités britanniques ou canadiennes, par exemple). Ils ont noté le pouvoir du personnel enseignant et des étudiants : les conseils représentant ces groupes doivent donner leur adhésion à toutes décisions importantes. Cette structure contraste avec le modèle plus administratif et la hiérarchie peu marquée de la *Hogeschool van Amsterdam*, où les départements relèvent directement du comité exécutif. La totalité du budget est allouée aux départements qui doivent y puiser des ressources pour couvrir les frais généraux de l'établissement, notamment. Il existe un marché interne pour les locaux et les services centraux. Comme le fait remarquer le président, la structure est « simple, mais pas facile ».

RÔLE DE L'ÉTAT

Les participants au voyage d'étude ont remarqué un accroissement du rôle de l'État dans la majorité des établissements. Tous les établissements britanniques

ont noté avec inquiétude qu'ils fonctionnaient désormais sous pression. Selon les termes de l'un des participants au voyage, la tradition qui consistait à maintenir l'État « à distance respectable » a été remplacée par l'« intrusion de l'État » par l'entremise des organismes de financement et d'assurance de la qualité. Dans ces conditions, la fonction des organes de direction devient essentielle, et lors d'un séminaire au *New College Oxford*, Michael Shattock a décrit les problèmes auxquels ils sont confrontés et la contribution qu'ils peuvent apporter. A *Oxford Brookes*, on avait l'impression de souffrir d'une « surcharge de qualité », chaque visite de la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (organisme d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur) aux fins de l'examen d'une matière coûtant environ 80 000 livres sterling.

La *University of Westminster* a tenu à souligner qu'elle possède une expérience de l'enseignement supérieur bien plus longue que la majorité des universités britanniques traditionnelles (ayant été créée dans la première moitié du XIX^e siècle), et un membre du personnel s'est irrité du fait que l'« on pouvait prétendre » que la QAAHE était capable de « porter un jugement quelque peu subtil... sur la qualité ». Un système complexe d'évaluation du rendement est également apparu dans les processus internes d'autres établissements visités. A la *Hogeschool van Amsterdam*, par exemple, le personnel et les étudiants (avec l'aide d'un bureau de recherche indépendant) ainsi que le *HBORaad* évaluent les programmes.

CONSUMÉRISME

Cet aspect reflète l'apparition, dans un environnement en mutation, d'un nouvel élément qui ajoute des pressions sur les universités, à savoir la notion selon laquelle l'étudiant est un « consommateur » des services fournis par l'établissement, plutôt que l'un de ses membres. David Palfreyman, du *New College Oxford*, a soulevé certains des problèmes d'ordre juridique qu'engendre cette évolution. Les universités doivent de plus en plus faire face à des poursuites de la part des étudiants, fondées sur diverses législations comme le droit de la consommation, le droit en matière de contrat et la *common law*. Le problème est plus apparent au Royaume-Uni que dans les autres pays visités, mais fait l'objet de préoccupations croissantes ailleurs.

Le rôle de l'étudiant comme consommateur est aussi manifeste dans la manière dont les établissements définissent leur « marché ». Au Royaume-Uni, on a pu noter un contraste net et visible même entre les deux « nouvelles » universités visitées – entre le secteur de recrutement relativement « classe moyenne » de la *Oxford Brookes University* et les étudiants urbains, multiculturels de Westminster. Bien entendu, dans ce pays, les universités pratiquent la sélection. Dans les pays d'Europe continentale, les étudiants possédant les qualifications de base ont droit à une place à l'université. Malgré cela (en fait à cause de cela), l'Université de Leyde s'efforce de favoriser le recrutement des « meilleurs » étudiants et

d'opérer une sélection durant la première année d'études. Dans le système néerlandais, les étudiants peuvent avoir à passer des examens à la fin de la première année et risquent de ne pas pouvoir poursuivre leurs études si les résultats obtenus sont insatisfaisants. Leyde fait passer une entrevue à tous les nouveaux inscrits et précise que cette pratique est rigoureusement suivie ; l'université propose une aide individuelle aux étudiants pendant la première année pour les aider. On donne aux étudiants qui ont peu de chances de réussir l'occasion de se réorienter rapidement, mais on espère que les taux de rétention vont s'améliorer.

En Belgique, les divisions du pays selon les langues et les communautés s'ajoutent aux problèmes de concurrence sur le marché des étudiants. L'Université Libre de Bruxelles doit lutter pour attirer les étudiants, leur nombre déterminant le financement, mais elle est limitée dans son recrutement. Elle accueille environ 65 % des étudiants de Bruxelles qui entrent dans l'enseignement supérieur mais ne peut dispenser son enseignement en dehors de la région dans laquelle elle est située.

RECHERCHE

Dans tous les établissements visités, le rôle et le financement de la recherche constituaient des sujets de préoccupation importants. Nous avons remarqué un contraste entre l'Europe et l'Amérique du Nord. Dans cette dernière région, toutes les universités sont normalement censées se consacrer aussi bien à l'enseignement qu'à la recherche. En Europe, de nombreux établissements se concentrent sur l'enseignement. Une question se pose : quelle est la tendance ? Il semble exister sur les deux continents une évolution vers la concentration des fonds de recherche dans un nombre limité d'établissements, certaines institutions d'Amérique du Nord proposant une différenciation officielle du système qui permettrait de distinguer les universités de recherche. Au Royaume-Uni, bien que les nouvelles universités aient officiellement un accès égal aux deniers publics affectés à la recherche, on craint l'apparition d'un système à deux paliers. Les « nouveaux » établissements, qui ont accédé au statut d'université, n'ont pas obtenu des fonds de recherche comparables à ceux attribués aux anciennes universités. Leur principal souci est le *Research Assessment Exercise* (processus d'évaluation de la recherche) qui évalue la qualité de la recherche et sert de fondement au financement, et qui a provoqué ce résultat. Quoique les règles de l'exercice s'appliquent de la même façon à tous les établissements, les anciens collèges polytechniques estiment qu'ils vont continuer à recevoir peu de fonds du fait qu'ils ne possèdent ni les traditions, ni la base de financement antérieure des anciens établissements. La *University of Westminster* a souligné qu'elle avait toujours conduit des travaux de recherche mais que, comme *Oxford Brookes*, elle n'avait obtenu qu'un faible pourcentage des fonds publics consacrés à ce secteur. Cette affirmation contraste nettement avec les chiffres avancés à l'Université d'Amsterdam où deux tiers des dépenses environ

sont attribués à la recherche. Autre contraste, les *hogescholen* des Pays-Bas ne font pas de recherche, et on ignore comment les initiatives de collaboration ou les éventuelles fusions d'établissements influenceront sur cette situation. Les anciennes universités, comme celles du Royaume-Uni, ont peu d'intérêt à ce que les fonds de recherche soient répartis entre toute une série d'établissements, car cela exacerberait les problèmes existants concernant le champ et la fonction de la recherche universitaire dans un petit pays. Il existe déjà, semble-t-il, un risque que les fonds de recherche soient trop largement dispersés entre les établissements. De plus, beaucoup de sociétés néerlandaises sous-traitent désormais leurs travaux de recherche dans d'autres parties du monde, ce qui limite la contribution que peuvent leur apporter les universités du pays.

Les divers établissements visités tentent d'établir des systèmes de contrôle des coûts afin de couvrir le coût total des activités de recherche, mais la plupart admettent que beaucoup de contrats industriels ne permettent pas d'atteindre ce but. A l'Université d'Amsterdam, on reconnaît l'intérêt de l'activité du point de vue intellectuel ; dans d'autres universités, on se préoccupe davantage du coût assumé par l'établissement.

ENTREPRISES COMMERCIALES

L'élargissement de la mission des universités vers le secteur commercial constitue un problème dans de nombreux établissements. L'Université Libre de Bruxelles mentionne dans sa mission « la diffusion de la science » et « la valorisation de la recherche » (par le biais des brevets, notamment), mais les personnels s'inquiètent des différentes sources de financement de la recherche fondamentale et appliquée et des pressions qui pèsent sur les universités, lesquelles doivent devenir « spécialistes dans tous les domaines ». Jusqu'où l'université doit-elle aller en recherche et développement et en développement commercial – comment préserver « l'activité majeure » ? A Bruxelles, comme dans d'autres établissements visités, on avait aussi l'impression que le rendement de certaines de ces activités ne méritait pas les efforts fournis. Le coût de développement des initiatives de recherche et le coût qu'il faut consentir pour les faire breveter sont élevés, et de l'avis de plusieurs universités, une telle activité n'est probablement productive que pour quelques instituts dans le monde.

Dans plusieurs établissements visités, on tente de résoudre certains de ces dilemmes en créant des organismes distincts, des compagnies privées ou sans but lucratif dans lesquelles l'université a des intérêts. La visite du groupe d'étude à l'Institut Pasteur de Lille, l'un des deux instituts de recherche privés œuvrant à la pointe de la recherche biomédicale et de la génomique, a mis en lumière ces dilemmes et une réaction similaire. Son directeur affirme l'avoir transformé en « entreprise de recherche » en nouant des liens avec des entreprises afin de

commercialiser les recherches effectuées ; c'est l'une des premières fondations de recherche de France à aller sur le marché. L'Institut a une participation d'au moins 20 % dans les opérations conjointes, et les fonds générés permettent d'employer 250 personnes.

Le mécanisme qui consiste à établir une entreprise distincte pour conduire des activités non centrales est aussi utilisé à l'Université de Leyde, mais dans le domaine de l'enseignement. On y met sur pied une série de programmes internationaux de maîtrise qui seront enseignés en anglais et exploités par une société qui achète les services du personnel de l'université. L'objectif est de recruter quelque 500 étudiants qui assumeront la totalité des frais d'inscription.

CONCLUSION

A l'évidence, devant de telles évolutions, les universités répondent de façon nouvelle aux enjeux qu'elles affrontent. Dans toute l'Europe, les participants au voyage d'étude ont observé diverses manières de procéder face à des problèmes communs, subordonnés aux conditions locales, régionales, nationales ou transnationales, et parfois amplifiés par elles. Toutes ces situations nouvelles montrent qu'il faut réinterpréter sans cesse ce que veut dire être une université quelles que soient la période ou les circonstances. Les divers établissements avaient à cœur de préserver « les valeurs essentielles » de l'université, tout en répondant aux exigences extérieures. Dans quelle mesure y parviendront-ils ? Cela dépendra non seulement de leurs réactions, mais aussi de l'environnement politique dans lequel les feront évoluer les gouvernements et autres organismes.

REMERCIEMENTS

Je remercie mes collègues du voyage d'étude de leurs commentaires sur cet article, le personnel des établissements qui nous ont accueillis et, en particulier, Madame J.A. Le Loux Schuringa qui m'a autorisé à utiliser ses diagrammes.

L'enseignement tertiaire au XXI^e siècle : enjeux et perspectives

Jamil Salmi¹

Banque mondiale, États-Unis

« Ce n'est pas l'espèce la plus forte qui survit, ni la plus intelligente, mais celle qui s'adapte le mieux au changement. » Charles Darwin

RÉSUMÉ

Au cours des dernières années, beaucoup de pays ont connu des transformations et des réformes importantes de leur système d'enseignement supérieur : apparition de nouveaux types d'institutions, modification des modes de financement et de direction, création de mécanismes d'évaluation et d'habilitation, réformes des programmes d'études et innovations technologiques. Mais l'enseignement supérieur n'évolue pas partout au même rythme. Certaines universités se sont fièrement efforcées de maintenir leurs traditions, bonnes ou mauvaises. D'autres sont restées passives face à la crise. Dans ce monde en évolution rapide, que va-t-il advenir de ces établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas désireux ou capables de s'adapter ?

Pour aborder cette question, cet article comporte deux parties. Il examine d'abord les problèmes posés par le nouveau contexte du début du XXI^e siècle aux institutions d'enseignement supérieur, dans lequel elles sont en concurrence. En second lieu, il envisage différentes implications concrètes de ces problèmes, du point de vue de la modification des institutions et de nouvelles modalités d'enseignement. Il étudie des tendances et des expériences prometteuses dans des pays et des institutions qui sont à la pointe des réformes et des innovations.

INTRODUCTION

Imaginons une université sans bâtiments, ni salles de cours, ni même une bibliothèque ; une université située à 10 000 kilomètres de ses étudiants ; une université sans départements, sans exigences de cours ou de diplômes. Imaginons un établissement d'enseignement supérieur ouvert 24 heures sur 24, sept jours sur sept, 365 jours par an, offrant une préparation à un diplôme personnalisé ou à des

études interdisciplinaires, avec un choix de plus de 4 000 différentes formations. Imaginons un diplôme valable pendant seulement cinq ans ; un établissement prêt à rembourser ses étudiants de leurs frais d'études, s'ils ne trouvent pas un emploi convenable dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme. Imaginons un système d'enseignement supérieur dans lequel les institutions sont classées, non par la qualité de leurs enseignants, mais par l'intensité de leurs réseaux électroniques et de leurs liens Internet. Imaginons un pays dont la principale exportation provient de la vente de services d'enseignement supérieur. Imaginons un pays socialiste qui demande aux étudiants de payer des droits de scolarité au taux du marché pour obtenir le remboursement du total des coûts de l'enseignement supérieur public. Est-ce que nous entrons dans le domaine de la science fiction ? Ou s'agit-il d'histoires réelles concernant la révolution intervenant dans l'enseignement supérieur à la veille du XXI^e siècle ?

Au cours des dernières années, beaucoup de pays ont connu des transformations et des réformes importantes de leur système d'enseignement supérieur : apparition de nouveaux types d'institutions, modification des modes de financement et de direction, création de mécanismes d'évaluation et d'habilitation, réformes des programmes d'études et innovations technologiques. Mais l'enseignement supérieur n'évolue pas partout au même rythme. Certaines universités se sont fièrement efforcées de maintenir leurs traditions, bonnes ou mauvaises. A l'Université d'Oxford, le New College est une institution vénérable datant du XVI^e siècle. A l'Université Bob Jones en Caroline du Sud, les relations inter-raciales sont encore interdites. Ces institutions ne sont pas les seules à refuser de changer ; d'autres dans le monde entier sont restées passives face à la crise. La plus ancienne université de tout le continent américain, l'Université autonome de Saint Domingue en République dominicaine (créée en 1538) est sur le point de s'effondrer sous la pression de ses 80 000 étudiants dans des installations prévues pour seulement 6 000. La principale université classique d'Amérique latine, l'Université autonome nationale de Mexico, est restée paralysée pendant dix mois en 1999-2000 par une grève s'opposant à la proposition du recteur concernant l'introduction de droits d'inscription volontaires équivalents à 140 USD par an. Dans ce monde en évolution rapide, que va-t-il advenir de ces établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas désireux ou capables de s'adapter ?

LES NOUVEAUX ENJEUX

*« C'était la meilleure époque, c'était la pire époque.
C'était l'âge de la sagesse, c'était l'âge de la folie. » Charles Dickens*

Trois problèmes majeurs, liés entre eux, ont aujourd'hui une incidence importante sur le rôle et les fonctions de l'enseignement supérieur : i) la globalisation ; ii) le

rôle croissant des connaissances comme moteur de la croissance, et *iii*) la révolution de l'information et de la communication.

La globalisation

La globalisation résulte d'une intégration complexe des capitaux, des technologies et de l'information, au-delà des frontières nationales, aboutissant à la création d'un marché mondial de plus en plus intégré. Un nombre croissant de pays et d'entreprises sont ainsi obligés d'entrer en concurrence dans une économie globale. La globalisation n'est pas un phénomène totalement nouveau. La conquête de l'Amérique par les Espagnols et les Portugais à la fin du XV^e siècle, le commerce triangulaire du coton et des esclaves aux XVII^e et XVIII^e siècles, la construction du câble télégraphique transatlantique dans les années 1860 et la colonisation de la plus grande partie de l'Asie et de l'Afrique jusqu'au milieu du XX^e siècle ont été des facteurs essentiels d'intégration et de croissance économiques à un niveau mondial. Mais il y a eu incontestablement une accélération de ce phénomène au cours des deux dernières décennies, comme le montrent l'accroissement du commerce international et l'interdépendance croissante des marchés des capitaux.

Mettre l'accent sur la globalisation comme une importante tendance économique n'implique aucun jugement de valeur, positif ou négatif. Beaucoup de gens voient dans cette évolution une grande chance, alors que les critiques dénoncent les dangers de l'interdépendance et d'une grande volatilité, tels que le risque d'un transfert des crises financières d'un pays à l'autre. Mais la globalisation est en cours, qu'on l'approuve ou qu'on s'en réjouisse ou non, et chaque pays, chaque entreprise, chaque travailleur a toutes chances d'y participer.

Le rôle croissant des connaissances

La seconde caractéristique des changements actuels résulte du rôle croissant des connaissances. Le développement économique est de plus en plus lié à la capacité d'un pays à acquérir et à utiliser des connaissances techniques et socio-économiques et la globalisation accélère encore cette tendance. Les avantages comparatifs découlent de moins en moins de l'abondance des ressources naturelles ou d'une main-d'œuvre à bon marché et de plus en plus des innovations techniques et d'une utilisation compétitive des connaissances. La proportion de biens comportant un niveau moyen et élevé de technologie dans le commerce international s'est accrue de 33 % en 1976 à 54 % en 1996². Aujourd'hui, la croissance économique est tout autant un processus d'accumulation des connaissances que des capitaux. On estime que les entreprises consacrent un tiers de leurs investissements à des éléments intangibles liés à l'accumulation des connaissances, comme la formation, la recherche et le développement, les brevets, les licences, la conception des produits

et le marketing. Dans ce contexte, les économies résultant de la capacité à concevoir et à proposer différents produits et services avec la même technologie, constituent désormais un important facteur de croissance. Dans les industries de haute technologie telles que l'électronique et les télécommunications, ces économies peuvent constituer un facteur de développement plus important que les économies d'échelle traditionnelles³. De nouveaux types de firmes ont commencé à prospérer dans le secteur des services aux entreprises, comme fournisseurs de connaissances, d'informations et de données spécialisées, pour assister les entreprises industrielles. Les experts voient en elles la principale source de création d'avantages comparatifs et de forte valeur ajoutée dans les économies industrielles avancées⁴.

On assiste en même temps à une accélération rapide du rythme de création et de diffusion des connaissances, de sorte que la durée de vie des technologies et des produits se raccourcit et qu'ils deviennent plus rapidement obsolètes. En chimie par exemple, on connaissait 360 000 produits en 1978. Ce nombre avait doublé en 1988. En 1998, il y en avait trois fois plus (1 700 000). Près de 150 000 « équivalents de brevets » étaient ajoutés à la base de données des produits chimiques en 1998, au lieu de moins de 10 000 par an à la fin des années 60. La meilleure illustration de la brève durée des informations et des produits nouveaux est peut-être fournie par l'informatique, où la durée du monopole des processeurs Intel a diminué de manière spectaculaire avec chaque nouvelle version. Intel a dominé le marché pendant plus de trois ans à la fin des années 80 avec son processeur 386. Dix années plus tard, le Pentium II n'a maintenu son avance vis-à-vis de la concurrence que pendant moins de trois mois. De manière encore plus spectaculaire, le Pentium III a été supplanté par le microprocesseur AMD d'Athlon quelques semaines seulement après avoir été mis sur le marché.

De plus, dans beaucoup de domaines, l'écart entre les sciences fondamentales et les applications technologiques se réduit ou parfois disparaît totalement. Il en résulte que la séparation entre recherche pure et appliquée n'est plus valable. La biologie moléculaire et l'informatique en sont deux exemples remarquables.

Les résultats d'une enquête récente sur les innovations technologiques dans les entreprises industrielles des États-Unis soulignent l'importance stratégique de la recherche théorique dans le développement de nouveaux produits et processus industriels. En moyenne, 19 % des nouveaux produits et 15 % des nouveaux procédés étaient directement fondés sur la recherche théorique. Cette proportion était encore plus élevée, 44 et 37 % respectivement, dans les industries technologiquement avancées, comme la pharmacie, les instruments et l'informatique⁵. Cette relation entre recherche théorique et applications industrielles a aussi d'importantes conséquences sur le plan géographique. Cette relation est mise en valeur par un ensemble d'études sur le rôle des universités dans le développement régional et sur les retombées de la

recherche universitaire sur la recherche industrielle, la technologie et l'innovation locale⁶.

La révolution de l'information et de la communication

Le troisième aspect des changements en cours est la révolution de l'information et de la communication. L'invention de l'imprimerie au XV^e siècle a entraîné la première révolution radicale dans la manière dont les connaissances sont conservées et partagées. Aujourd'hui, les innovations technologiques révolutionnent à nouveau la capacité de stockage, de transmission et d'utilisation de l'information. Les progrès rapides des technologies de l'électronique, des télécommunications et des transmissions par satellites, en apportant des capacités importantes de transmission de données à un coût très faible ont permis d'abolir presque totalement la distance physique. Il y a soixante ans, le prix d'une communication téléphonique de New-York à Londres coûtait l'équivalent de 300 USD la minute, au lieu de seulement 5 cents aujourd'hui. En 1985, le coût de la transmission de 45 millions de bits d'information par seconde sur un kilomètre de fibre optique était de près de 100 dollars ; en 1997, il était possible de transmettre 45 000 millions de bits par seconde pour seulement 0.05 cent⁷. En pratique, il n'existe plus de barrières logistiques s'opposant à l'accès de l'information et aux communications entre les personnes, les institutions et les pays.

CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*« Dans le domaine intellectuel, il n'existe pas de voie moyenne :
ou bien nous cherchons ce qu'il y a de meilleur, ou nous vivons avec le pire. » John Gardner*

Quelles sont les conséquences de ces enjeux convergents pour les systèmes et les institutions d'enseignement supérieur ? Ils entraînent : i) une modification radicale des besoins de formation ; ii) de nouvelles formes de concurrence, et iii) une nouvelle configuration et de nouveaux modes de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Modification des besoins et de la demande de formation

Tout d'abord, on a observé dans les pays de l'OCDE et dans les économies en développement les plus avancées une tendance à l'élévation et à la modification des qualifications. Dans les économies fondées sur le savoir, un plus grand nombre de travailleurs ont besoin d'une qualification plus élevée. Ce point est confirmé par une analyse récente des taux de rendement dans quelques pays d'Amérique latine (Argentine, Brésil et Mexique), qui montre une élévation de ces taux pour l'enseignement tertiaire, à l'inverse des tendances observées au cours des années 70 et 80⁸. De plus, dans les pays de l'OCDE, les cols blancs hautement qualifiés représentent aujourd'hui 25 à 35 % de la main-d'œuvre.

En second lieu, la modification des besoins de formation implique l'importance croissante d'une formation continue pour la mise à jour régulière des connaissances et des qualifications, du fait de la brève durée de vie du savoir. L'approche traditionnelle de la formation cantonnée dans une période de temps définie et limitée pour acquérir un premier diplôme ou achever des études supérieures avant de commencer une vie professionnelle est progressivement remplacée par des pratiques de formation tout au long de la vie. La formation est désormais une partie intégrante de la vie active et se situe dans des contextes infiniment variés : sur le lieu de travail, dans les institutions d'enseignement supérieur spécialisées, ou même à domicile. Comme Shakespeare l'écrivait avec prémonition il y a plusieurs siècles, « Apprendre est une partie de nous-mêmes, partout où nous sommes notre savoir nous accompagne ».

A moyen terme, cela peut conduire à une confusion progressive entre formation initiale et continue, ainsi qu'entre formation des jeunes adultes et en milieu de vie professionnelle. La Finlande, l'un des pionniers en matière de formation continue en Europe, est l'un des pays les plus avancés dans la conceptualisation et l'organisation de l'enseignement supérieur suivant ce principe. Il y a dans ces pays aujourd'hui plus d'adultes en formation continue (200 000), que de jeunes inscrits dans des formations diplômantes classiques (150 000).

Cette évolution signifie également qu'à moyen terme la clientèle principale des universités ne sera plus constituée par les jeunes diplômés de l'enseignement secondaire. Les universités doivent désormais s'organiser pour répondre aux besoins de formation de publics très divers : les étudiants qui occupent un emploi, les étudiants adultes, ceux qui restent à domicile, qui voyagent, qui étudient à temps partiel, le jour ou la nuit, le week-end, etc. Il faut s'attendre à une modification importante de la structure démographique des établissements d'enseignement supérieur : la structure traditionnelle représentée par une pyramide avec une majorité d'étudiants préparant à un diplôme de premier cycle, un groupe moins important d'étudiants dans les cycles suivants et une proportion encore plus faible de participants à des programmes de formation continue sera remplacée par une pyramide inversée : les étudiants en début de formation seront une minorité, alors qu'un plus grand nombre suivront un second ou troisième cycle et que la majorité seront inscrits dans des programmes de formation continue de courte durée. Aux États-Unis déjà, près de la moitié des étudiants sont des étudiants adultes et à temps partiel, ce qui représente une évolution radicale par rapport à la génération précédente. En Russie, les étudiants à temps partiel représentent 37 % du total des inscrits.

Du point de vue des étudiants, le souhait de se préparer aux nouveaux types d'emploi de l'économie du savoir représente une forte incitation à combiner des programmes d'étude et l'obtention des qualifications, souvent au-delà des frontières institutionnelles traditionnelles. Une nouvelle structure de la demande

apparaît, selon laquelle les apprenants sont inscrits dans plusieurs institutions ou suivent des programmes différents de manière parallèle ou séquentielle, définissant ainsi un profil de qualification personnel vis-à-vis du marché du travail.

Le rôle plus limité accordé à l'apprentissage en soi des faits et des données dans les programmes de l'enseignement tertiaire constitue une autre conséquence significative de l'accélération du progrès scientifique et technique. Une importance croissante est attachée en revanche aux connaissances et aux capacités que l'on pourrait appeler *méthodologiques*, c'est-à-dire à la capacité d'apprendre de manière autonome. Dans beaucoup de disciplines, les connaissances factuelles acquises en première année d'étude peuvent aujourd'hui être obsolètes avant l'obtention du diplôme. Le processus d'apprentissage doit de plus en plus se fonder sur la capacité à identifier et à obtenir des informations, et à appliquer des connaissances à la résolution de problèmes. Dans ce nouveau contexte, suivant lequel apprendre à apprendre, apprendre à transformer des informations en un nouveau savoir et apprendre à appliquer de nouvelles connaissances sont plus importants que la mémorisation d'informations spécifiques, la priorité est attribuée à la recherche et à l'analyse de données, à la capacité de raisonner et à la résolution de problèmes. De plus, les compétences telles que l'apprentissage du travail en équipe, l'enseignement mutuel, la créativité, l'ingéniosité et la capacité à s'adapter aux changements figurent aussi parmi les nouvelles qualifications valorisées par les employeurs dans l'économie du savoir.

Un troisième fait nouveau en matière de formation résulte de l'attrait croissant des diplômes et des qualifications faisant l'objet d'une reconnaissance internationale. Dans une économie globale dans laquelle les entreprises produisent pour les marchés extérieurs et sont en concurrence avec des firmes étrangères sur leur propre marché national, il existe une demande croissante de qualifications internationalement reconnues, en particulier dans les domaines intéressant la gestion. Beaucoup de responsables dynamiques d'universités ont rapidement pris conscience de cette tendance et en ont tiré profit, comme le montrent ces quelques exemples :

- Aux États-Unis, un nombre rapidement croissant d'universités en ligne touchent des étudiants à l'étranger. *Jones International University*, qui s'adresse déjà à des étudiants de 38 pays est la première université en ligne dans le monde qui ait été formellement reconnue par l'organisme qui habilite les universités traditionnelles, comme celles du Michigan ou de Chicago.
- En Asie et en Europe de l'Est, on a assisté à une prolifération de formations dites « homologuées », proposées par des institutions fonctionnant en franchise pour le compte d'une université britannique et australienne. Un cinquième des 80 000 étudiants étrangers inscrits dans les universités australiennes étudient dans des campus situés à l'étranger, principalement en Malaisie et à Singapour.

- Des centaines de milliers d'étudiants des pays du *Commonwealth* se présentent chaque année aux examens organisés par des offices d'examen britanniques tels que l'*Institute of Commerce and Management* ou le *London Chamber of Commerce and Institute*⁹.
- Au Moyen-Orient, les universités américaines de Beyrouth et du Caire attirent un grand nombre de jeunes désireux d'obtenir un diplôme américain.
- En Chine, l'une des institutions privées d'enseignement qui connaisse une croissance particulièrement rapide est l'école qui s'est spécialisée dans la préparation à l'entrée dans des établissements d'enseignement supérieur américains : *The New Oriental School*, qui annonce un chiffre de 50 000 étudiants pour la seule ville de Pékin¹⁰.
- En Allemagne, où l'enseignement supérieur est principalement public, un certain nombre d'écoles de gestion privées ont été récemment créées, soit comme établissements indépendants, soit comme filiales d'universités publiques existantes. Suivant l'exemple d'un nombre rapidement croissant de programmes conduisant à des MBA en France et aux Pays-Bas, l'enseignement dans ces écoles est donné en anglais et on recherche activement les étudiants internationaux.

Nouvelles formes de concurrence

Du fait de l'importance de plus en plus faible de la distance, les meilleures universités d'un pays peuvent décider de créer une filiale n'importe où dans le monde ou de s'adresser aux étudiants à l'étranger en utilisant Internet, ou les communications par satellite, entrant ainsi en concurrence avec les universités nationales sur leur propre territoire. Le président de l'Université de Maryland a écrit un article de protestation dans le *Washington Post* en avril 1999, se plaignant avec véhémence de l'ouverture d'une filiale de l'Université de Phoenix au Maryland. L'Université de Phoenix située en Californie, l'une des institutions d'enseignement à distance les plus dynamiques des États-Unis, a recours à un système d'incitations des enseignants, fondé sur les résultats de ses diplômés sur le marché du travail et s'enorgueillit d'un effectif de 68 000 étudiants. L'*Open University* britannique a inondé les étudiants canadiens de messages électroniques pour leur dire à peu près : « Nous vous donnerons un diplôme et peu importe s'il n'est pas reconnu au Canada, car il l'est par Cambridge et Oxford. Et nous pouvons le faire pour un dixième du coût.¹¹ » On estime qu'aux seuls États-Unis, il existe déjà plus de 3 000 institutions spécialisées dans la formation en ligne. Trente-trois États américains possèdent une université virtuelle pour l'État et il est prévu que 85 % des *community colleges* offriront une formation à distance d'ici l'année 2002¹². L'enseignement à distance est parfois donné par une institution spécialisée créée par une alliance entre universités, comme la *Western*

Governor University aux États-Unis et l'*Open Learning Agency* en Colombie-britannique. La proportion d'universités américaines offrant des formations à distance est passée de 34 % en 1997-98 à près de 50 % en 1999-2000, les universités publiques étant beaucoup plus avancées dans ce domaine que les privées¹³. L'Université virtuelle de Monterrey au Mexique propose 15 programmes de formation aux Masters en recourant aux téléconférences et à Internet. Elle est suivie par 50 000 étudiants dans 1 450 centres situés dans tout le Mexique et 116 dans le reste de l'Amérique latine. En Thaïlande et en Turquie, 41 et 38 % respectivement de l'ensemble des étudiants sont inscrits dans les universités ouvertes nationales.

Les universités créées par des entreprises représentent une autre forme de concurrence à laquelle les universités traditionnelles doivent être prêtes à faire face, en particulier en matière de formation continue. On estime qu'il existe dans le monde environ 1 600 institutions de ce type, soit 400 de plus qu'il y a dix ans. Deux exemples significatifs de réussite de ces universités sont celles de Motorola et d'IBM. Reconnue comme l'une des meilleures parmi les institutions de formation liées à des entreprises dans le domaine du contrôle et des essais, l'Université de Motorola, dont le budget annuel s'élève à 120 millions de dollars, soit près de 4 % de la masse salariale de l'entreprise, gère 99 centres de formation dans 21 pays¹⁴. L'université d'IBM, l'une des plus importantes du monde entier, est un établissement d'enseignement virtuel ; il emploie 3 400 spécialistes dans 55 pays et propose plus de 10 000 formations par Internet et par satellite. Les *Corporate University Awards*, patronnées par le *Financial Times* et qui sélectionnent les institutions de formation liées à des entreprises les plus innovantes pour l'année, ont attribué leurs récompenses pour 1999 à la *TVA University*, à l'*IDX Institute of Technology*, à *Dell Learning*, à l'*IBM Corporate University* et à la *ST University*¹⁵.

Les institutions d'enseignement supérieur créées par des entreprises peuvent combiner l'une des trois modalités de fonctionnement suivantes : i) avec leur propre réseau d'installations sur un campus (exemple Disney, Toyota et Motorola) ; ii) comme université virtuelle (exemple IBM, *Dow Chemical*), ou iii) en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur existants (*Bell Atlantic*, *United HealthCare*, *United Technologies*). Quelques établissements de formation créés par des entreprises comme la *Rand Graduate School of Policy Studies* et l'*Arthur D. Little School of Management* ont été officiellement habilités et peuvent attribuer formellement des diplômes. Les experts prévoient que d'ici l'année 2010, il existera dans le monde davantage d'institutions rattachées à des entreprises que d'universités traditionnelles situées dans un campus et qu'une proportion croissante d'entre elles s'adressera à de petites entreprises et plus seulement aux entreprises géantes.

La troisième modalité de concurrence non conventionnelle provient des nouveaux intermédiaires, entrepreneurs virtuels spécialisés dans le rapprochement

entre prestataires et utilisateurs de services de formation. On peut citer quelques exemples pour illustrer cette nouvelle tendance :

- Des entreprises comme *Connect Education Inc.* et *Electronic University Network* construisent, louent et gèrent des campus, produisent des didacticiels multimédia et offrent des conseils pour répondre aux besoins de formation des entreprises du monde entier¹⁶.
- Le *Rensselaer Polytechnic Institute* coordonne et organise des formations aux diplômes universitaires de *Boston University*, *Carnegie Mellon*, *Stanford University* et du MIT pour le personnel de *United HealthCare* et de *United Technologies*¹⁷.
- *Nexus*, entreprise britannique qui se déclare « la plus grande entreprise mondiale de recrutement international d'étudiants » organise dans beaucoup de pays d'Extrême Orient et d'Amérique latine des rencontres entre établissements d'enseignement supérieur et étudiants intéressés par des études à l'étranger.
- Des sites Internet tels que *HungryMinds.com* et *CollegeLearning.com* servent d'intermédiaire entre les établissements d'enseignement et d'éventuels étudiants.
- *ECollegebid*, un consortium d'établissements d'enseignement supérieur cherche à faire correspondre les objectifs des étudiants et leurs moyens financiers avec les facilités offertes par des institutions d'enseignement tertiaire pour bénéficier de réductions sur les droits d'inscription.

Du côté le plus contestable des entreprises intermédiaires, on trouve des « usines », organismes travaillant sur Internet qui proposent d'aider les étudiants à rédiger leurs travaux. Si leurs promoteurs les défendent en tant qu'outils de recherche utiles et inoffensifs, les universitaires les critiquent en les accusant de favoriser le plagiat et la fraude.

Certains établissements traditionnels d'enseignement supérieur se sont rapidement adaptés au potentiel des dispositifs intermédiaires de formation. Le *St-Petersburg Junior College* a créé récemment un partenariat avec la *Florida State University*, avec l'*Université of Central Florida* et avec l'*Open University* britannique pour proposer une préparation de diplômes en quatre ans dans certains de ses sites¹⁸. Après avoir créé il y a dix ans sa propre entreprise de formation au milieu de la *Silicon Valley*, l'Université de Californie à Santa Cruz a constitué des partenariats avec un certain nombre d'universités liées à une entreprise, notamment celles que gèrent GE et *Sun Microsystems*, réussissant même à attirer un financement de l'état équivalent au financement privé¹⁹.

L'apparition de ces nouvelles formes de concurrence modifiera probablement la nature des organismes, mécanismes et critères d'assurance qualité. Il est douteux que la philosophie, les principes et les normes appliqués traditionnellement pour évaluer

et habiliter les programmes des universités situées sur un campus puissent servir sans importants ajustements pour évaluer la qualité et l'efficacité des formations en ligne et d'autres modalités d'enseignement à distance. Des processus appropriés et fiables d'habilitation et d'évaluation sont nécessaires pour garantir au public que les formations, les programmes et les diplômes offerts par les nouveaux types d'établissements d'enseignement à distance sont conformes aux normes académiques et professionnelles. Il est probable que l'accent sera mis moins sur les exigences traditionnelles vis-à-vis des qualifications des enseignants et des critères de sélection des étudiants et davantage sur les compétences des diplômés. Ce changement serait le résultat d'un travail efficace en commun entre les concepteurs de matériels pédagogiques, les responsables de la diffusion de ces matériels, les tuteurs des étudiants et les responsables de l'évaluation des résultats. L'initiative de la *Western Governors University*, visant à passer à une évaluation fondée sur les compétences et assurée par un organisme indépendant, a constitué un précédent intéressant, qui peut à terme entraîner des changements dans les méthodes d'évaluation utilisées par les universités traditionnelles.

Au niveau national, les responsables de l'enseignement supérieur sont de plus en plus confrontés à l'existence de programmes de formation étrangers, diffusés par un enseignement à distance, par des institutions en franchise et par des cours en ligne. Très peu de pays en développement disposent d'un système bien établi d'habilitation et d'évaluation, sans parler de l'accès aux informations nécessaires sur ces programmes étrangers, ou de la capacité institutionnelle de contrôle des fraudes et de protection des étudiants vis-à-vis des formations de bas niveau. Beaucoup de pays d'Amérique latine par exemple, sont dans une situation paradoxale : ils disposent de davantage de programmes de doctorat proposés par les universités espagnoles en enseignement à distance que de formations traditionnelles offertes par leurs universités nationales. La présence d'universités étrangères est perçue comme une menace, même dans certains pays industrialisés. En Australie par exemple, la création sur l'île de Norfolk au début de l'année 2000 de l'université de Greenwich basée à Hawaii a suscité une controverse nationale et a conduit le gouvernement fédéral à créer le premier organisme national d'évaluation de la qualité (*The Australian Universities Quality Agency*) :

« L'enseignement à distance est le royaume des extrêmes : si vous cherchez le meilleur enseignement universitaire dans le monde, vous en trouverez maintenant une partie dans ce secteur ; si vous cherchez le pire, il y figure en totalité. Un mauvais enseignement à distance peut avoir une nouvelle chance dans le meilleur des mondes de l'enseignement en ligne.²⁰ »

Pour les pays qui n'ont pas les moyens de créer leur propre système d'information, il est toujours possible de participer aux réseaux internationaux d'habilitation et d'évaluation. L'autre possibilité, suivant une initiative récente de Singapour et de Hong-Kong, consiste à exiger des institutions étrangères d'ensei-

gnement tertiaire qu'elles répondent aux mêmes exigences de qualité et aux mêmes équivalences de diplôme que celles de leur institution mère dans le pays d'origine.

Transformation des structures et des modes de fonctionnement

Confrontés à de nouveaux besoins de formation et à une nouvelle concurrence, beaucoup d'universités doivent entreprendre une transformation radicale de leurs modes de direction, d'organisation et de fonctionnement.

Un point essentiel sera la capacité des universités à organiser différemment l'enseignement des disciplines traditionnelles, en prenant en considération l'apparition de nouveaux domaines scientifiques et technologiques. Parmi les plus significatifs, il est intéressant de mentionner la biologie moléculaire et la biotechnologie, les sciences des matériaux de pointe, la micro-électronique, les systèmes d'information, la robotique; les systèmes experts et les neurosciences, les sciences et la technologie concernant l'environnement. Dans ces domaines, l'enseignement et la recherche exigent l'intégration d'un certain nombre de disciplines qui n'étaient pas nécessairement proches auparavant, ce qui entraîne la multiplication de programmes interdisciplinaires ou multidisciplinaires ne tenant pas compte des frontières institutionnelles traditionnelles. Par exemple, l'étude des mécanismes et des systèmes de détection moléculaires dans le cadre plus large de la biologie moléculaire et des biotechnologies réunit des spécialistes en électronique, sciences des matériaux, chimie et biologie pour parvenir à une synergie. Les techniques d'imagerie et les sciences médicales sont maintenant étroitement associées. Dans le monde entier, les universités restructurent leurs programmes pour s'adapter à ces évolutions :

- A l'Université de Glasgow, les médecins et les ingénieurs en mécanique mènent des recherches conjointes dans le domaine de l'ingénierie du contrôle, pour développer des technologies permettant d'aider les patients tétraplégiques.
- Au Danemark, les formations en sciences de l'environnement sont données non seulement par des scientifiques et des ingénieurs, mais également par des théologiens et des spécialistes de science politique chargés de l'enseignement des questions d'éthique et d'économie intéressant ces domaines. A l'Université Roskilde près de Copenhague, les frontières traditionnelles entre départements ont été supprimées à la fin des années 80. La chimie et les sciences de la vie font partie d'un seul département multidisciplinaire, de même que les mathématiques et la physique, ou la technologie et les sciences sociales. Dans chaque département l'enseignement du premier cycle est fondé sur un travail par projets.

- L'Université George Mason en Virginie a créé le *New Century College* dont l'enseignement principal prépare à un diplôme (*Bachelor*) d'études interdisciplinaires.
- L'Université d'Illinois à Urbana-Champaign et l'Université de Southern California ont élaboré une méthodologie intitulée *Team Engineering Analysis and Modeling*, fondée sur la collaboration de chercheurs appartenant à un large éventail de sciences de l'ingénieur et de sciences sociales.
- Le nouveau Collège d'études interdépartementales de l'Université de Varsovie, qui propose des programmes individualisés du premier cycle, représente la première tentative d'enseignement interdisciplinaire en Pologne²¹.

Les nouveaux modes de création des connaissances n'impliquent pas seulement une reconfiguration des départements représentant une autre structure institutionnelle ; il s'agit plus encore d'une réorganisation de la recherche et de la formation visant à répondre à des problèmes complexes, plutôt que de poursuivre une pratique analytique de disciplines académiques traditionnelles. Cette évolution conduit à l'émergence de ce que les experts appellent « l'interdisciplinarité », qui suppose des structures théoriques et des méthodes de recherche spécifiques²². L'Université McMaster en Ontario au Canada et l'Université de Maastricht aux Pays-Bas ont été parmi les premières à introduire un enseignement fondé sur la résolution de problèmes dans leurs départements de médecine et de sciences de l'ingénieur dès les années 70. L'Université de British Columbia applique un « enseignement fondé sur la recherche », qui met en relation les étudiants du premier cycle avec des équipes de recherche, en recourant de manière importante aux technologies de l'information pour leur documentation de base. Dans le Western Ontario, l'Université Waterloo a acquis une grande réputation pour ses diplômes d'ingénieur – qui sont considérés parmi les meilleurs dans le pays – grâce à la réussite de programmes en alternance qui intègre un enseignement dans l'établissement et une formation sur un lieu de travail. Ces innovations ont contribué à permettre à cette institution de réaliser la noble mission de l'université définie il y a bien longtemps par le mathématicien de Cambridge, Alfred North Whitehead :

« Ce qu'il y a de tragique, c'est que ceux qui ont de l'imagination n'ont guère d'expérience et ceux qui ont de l'expérience ont peu d'imagination. Les gens déraisonnables agissent à partir de leur imagination sans expérience. Les pédants agissent à partir de leurs connaissances et sans imagination. Le rôle de l'université est d'intégrer l'imagination et l'expérience. »

Les programmes de doctorat eux-mêmes peuvent être affectés par cette tendance vers un accroissement des études multidisciplinaires. Les partisans d'une réforme du doctorat aux États-Unis prévoient que les doctorants seront

moins engagés dans la production de connaissances nouvelles, mais contribueront davantage à leur circulation entre disciplines traditionnelles.

La réorganisation des universités en fonction d'un enseignement et d'une recherche inter et multi-disciplinaires n'implique pas seulement des changements de conception des formations et des programmes d'étude, mais également d'importantes modifications dans la planification et l'organisation de laboratoires et d'ateliers. Le *Georgia Institute of Technology* a réussi une expérience de développement d'un laboratoire interdisciplinaire de mécatronique répondant aux besoins des étudiants en électricité, mécanique, informatique, génie industriel et autres sciences de l'ingénieur, d'une manière économiquement rentable²³. Un partenariat unique réunissant *Penn State University*, l'Université de Puerto-Rico Mayaguez, l'Université de Washington et *Sandian National Laboratories* a permis la création d'« Usines-écoles » (*Learning factory facilities*) dans les établissements d'enseignement partenaires. Elles permettent à des équipes d'étudiants en mécanique, électricité, chimie, technique industrielle, et en gestion de travailler sur des projets interdisciplinaires²⁴.

L'utilisation de techniques modernes a seulement commencé à révolutionner les modes d'enseignement et d'apprentissage. L'usage simultané des multimédias et des ordinateurs permet d'élaborer de nouvelles méthodes pédagogiques impliquant un apprentissage actif et interactif. L'enseignement en face à face peut être remplacé par, ou associé avec un enseignement en ligne, qui peut être suivi au rythme de l'étudiant ou à périodes fixes. Grâce à une intégration appropriée de la technologie dans les programmes d'études, les enseignants peuvent s'éloigner de leur rôle traditionnel consistant à dispenser ou à transmettre des connaissances pour accompagner le processus d'apprentissage. On trouve dans toutes les régions du monde des exemples d'innovations fondées sur l'utilisation des technologies de l'information :

- Au Brésil, certaines écoles de médecine et d'ingénieurs des universités fédérales ont expérimenté le recours à des didacticiels pour l'enseignement des mathématiques en première et seconde année, ce qui remplace la participation aux cours. Ce changement de pédagogie a entraîné une baisse remarquable du taux de déperdition, tombé de 70 à 30 %.
- En Australie, l'Université de Newcastle est l'une des premières à utiliser une approche de l'enseignement médical par la résolution de problème.
- L'Université du Sud du Danemark a réduit de moitié les taux d'abandon dans son enseignement de la gestion en remplaçant l'enseignement traditionnel par un enseignement par projets²⁵.
- Le système de *community colleges* du Colorado expérimente une préparation en deux ans à un diplôme, assurée entièrement en ligne.

- En 1999, un enseignement d'éducation comparée a été assuré pour la première fois de manière simultanée et interactive à des groupes d'étudiants de deux universités de l'état de New York : SUNY Buffalo et SUNY Albany. Il combinait des vidéoconférences par liaison satellite et des formations par Internet. C'est également une pratique courante à l'*University of Highlands and Islands* en Écosse.
- Le plus ancien *community college* de Floride, *St Petersburg Junior College*, a été un précurseur dans l'utilisation de systèmes vidéo interactifs, afin de regagner le marché de l'enseignement à distance, qui était dominé par des institutions telles que l'Université de Phoenix.

Dans une étude d'avant-garde réalisée au début des années 90, deux professeurs de l'Université de Michigan, Kozma et Johnson, ont analysé les différentes manières dont les technologies de l'information pourraient jouer un rôle de catalyseur pour enrichir les méthodes pédagogiques. Ils suggéraient un nouveau modèle pédagogique impliquant : i) une participation active des étudiants, qui ne se borneraient pas à recevoir passivement l'information ; ii) la possibilité d'appliquer les connaissances nouvelles en situation réelle ; iii) la présentation des concepts et des connaissances sous des formes diverses et pas seulement par des textes ; iv) l'utilisation d'ordinateurs pour acquérir une maîtrise complète des compétences, plutôt qu'une connaissance superficielle ; v) l'apprentissage par un travail en collaboration et pas seulement individuel, et vi) l'accent mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la mémorisation d'informations²⁶. Il est clair que ce nouveau modèle exige de nouvelles formes d'évaluation des processus et des résultats de l'apprentissage.

Néanmoins, les nouvelles technologies ne constituent pas une panacée. Pour créer un contexte pédagogique plus actif et interactif, les enseignants doivent avoir une vision claire de l'objectif auxquelles ces technologies doivent contribuer et de la manière la plus efficace de les intégrer dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'étude – ce que les experts désignent sous le terme d'« intégration pédagogique ». Il leur faut ensuite se former à l'utilisation des nouveaux moyens et matériels pédagogiques. Un rapport récent de l'Université d'Illinois sur l'utilisation d'Internet pour l'enseignement du premier cycle contient un certain nombre de mises en garde²⁷. La qualité d'un enseignement en ligne est plus facilement assurée avec des classes relativement petites ne comptant pas plus de 30 étudiants. De plus, il ne paraît pas souhaitable de donner en ligne l'intégralité d'un enseignement du premier cycle, si l'on veut que les étudiants apprennent à penser de manière critique et à avoir des relations humaines pour se préparer à une vie professionnelle. La combinaison d'un enseignement en ligne et de cours en face à face donne aux étudiants davantage de possibilités de relations humaines ; elle leur permet de bénéficier des aspects sociaux du processus d'apprentissage,

grâce à une communication directe, à des discussions, des débats et à l'élaboration d'un consensus.

Ces exigences pédagogiques s'appliquent aussi à la conception et à la mise en œuvre de programmes d'enseignement à distance, qui doivent combiner les objectifs de formation et les moyens technologiques appropriés. Dans les domaines scientifiques comme les sciences de l'ingénieur par exemple, la nécessité d'une formation pratique est souvent sous-estimée. Les simulations informatiques ne peuvent à elles seules remplacer toutes les formes d'enseignement appliqué. Dans beaucoup de formations scientifiques et technologiques, des travaux pratiques en laboratoire et en atelier demeurent un élément essentiel d'un apprentissage efficace.

Les évolutions technologiques n'affectent pas seulement la pédagogie. La révolution de l'information et de la communication a également des conséquences d'une grande portée sur l'organisation et le fonctionnement des universités. Déjà aux États-Unis, de nouvelles universités sont conçues et construites sans bibliothèque, car on s'attend à ce que tous les étudiants utilisent l'ordinateur pour accéder aux informations en ligne et aux bases de données. Les établissements d'enseignement tertiaire disposant de bibliothèques virtuelles peuvent se joindre au Centre récemment créé, le *Online College Library Center* qui offre des prêts inter-bibliothèques de documents numériques sur Internet. Même dans les bibliothèques traditionnelles, les CD-ROM peuvent remplacer les collections de revues. L'Université Cornell par exemple a créé *Essential Electronic Agricultural Library*, qui consiste en une collection de 173 CD-ROM dans lesquels figurent les articles sur l'agriculture parus depuis quatre ans dans 140 revues, dont peuvent bénéficier les bibliothèques d'universités de pays en développement.

La mise en réseau devient donc un élément important de l'attrait d'un établissement d'enseignement supérieur. Ce point est illustré par la publication récente, pour la deuxième année consécutive, des résultats d'une enquête qui classe les universités américaines en fonction de leurs moyens informatiques et de communication, et de leur niveau d'utilisation d'Internet à des fins pédagogiques et administratives. *Case Western Reserve University*, le MIT et *Wake Forest University* étaient considérés pour l'année 1999 comme les leaders pour l'utilisation de services en ligne sur leur campus²⁸. *Case Western* a créé en partenariat avec Xerox un réseau électronique de 14 000 kilomètres de câble et de 15 000 connections pour diffuser un matériel pédagogique aux étudiants et aux enseignants, quelle que soit leur localisation. En l'an 2000, *Carnegie Mellon University* est arrivée en tête de liste, grâce à son campus en réseau sans fil et à ses 11 000 ordinateurs en réseau. Un nombre croissant d'institutions d'enseignement tertiaire, comme le *Mount St Mary College* dans l'État de New York et *Drexel University* en Pennsylvanie sont devenus entièrement sans fil, en donnant l'exemple de l'installation de réseaux à grand débit couvrant tout le campus.

La prolifération d'institutions d'enseignement virtuel, de programmes éducatifs en ligne, et de formations par Internet pose des problèmes difficiles de droit de propriété intellectuelle et de liberté académique en ce qui concerne la propriété et le contrôle des matériels pédagogiques élaborés exclusivement pour une diffusion en ligne ou par d'autres moyens multimédias. Le manque de définition claire des droits de propriété et des règles d'utilisation des nouveaux matériels pédagogiques va vraisemblablement opposer les universitaires et leurs institutions, ou celles avec laquelle ils passent des contrats pour préparer des matériels destinés à la diffusion en ligne, ou par radio ou télévision. Des controverses récentes illustrent les diverses difficultés qu'implique l'usage de ces nouveaux moyens. En novembre 1999, un professeur de la faculté de droit de Harvard s'est vu reprocher par son administration la vente de vidéos de ses cours à la faculté de droit de Concord University, institution qui délivre des diplômes en ligne. Un professeur de l'Arizona qui avait créé il y a quelques années un cours télévisé d'écriture pour le *Pima Community College* est devenu une célébrité sur la télévision locale, mais n'a pu obtenir du collège des droits d'auteur pour la diffusion chaque année des vidéos qu'il avait conçues. La propriété des formations en ligne est devenue l'un des problèmes les plus difficiles faisant l'objet de négociations pour le renouvellement de la convention collective avec les enseignants. L'Université du Texas reconnaît le droit de propriété des créateurs de cours par Internet, sauf si les deux parties acceptent à l'avance qu'il soit fait appel à un tiers, uniquement pour l'écriture d'un cours en ligne. A l'inverse, le *Burlington County College* au New Jersey revendique la propriété de toutes les formations en ligne créées sur le campus²⁹.

Plusieurs facteurs économiques pèsent fortement en faveur d'une large utilisation des moyens électroniques pour l'organisation et la diffusion de l'enseignement tertiaire. Les problèmes fiscaux rencontrés par la plupart des pays, riches et pauvres, l'élévation rapide du coût des établissements d'enseignement supérieur dans les pays industrialisés, en particulier aux États-Unis, ainsi que la demande croissante d'enseignement tertiaire dans les pays en développement et dans les anciens pays socialistes d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, tous ces facteurs imposent de trouver des alternatives moins coûteuses au modèle traditionnel d'enseignement supérieur. Le coût de formation d'un diplômé à l'*Open University* britannique est d'environ le tiers de celui d'une université classique. Le coût de la bibliothèque électronique de Cornell sur l'agriculture mentionné ci-dessus s'élève à 10 000 dollars, alors qu'il faudrait 375 000 dollars à n'importe quelle université pour acquérir toutes les publications scientifiques que comporte la banque de données électronique³⁰. Cependant, cette différence peut être quelque peu trompeuse. Les administrateurs des universités doivent aussi conserver à l'esprit le coût élevé des technologies de l'information et des infrastructures, qui comporte non seulement les investissements initiaux nécessaires pour suivre les progrès des technologies de l'information et de la

communication, mais aussi les dépenses renouvelables indispensables pour la maintenance des infrastructures, la formation et l'appui technique. On estime que ces dépenses renouvelables peuvent représenter jusqu'à 75 % du coût des investissements pour la totalité de leur durée de vie. Ces problèmes de coût ont de très sérieuses conséquences sur l'élargissement du fossé numérique entre établissements dans un même pays et d'un pays à l'autre.

Pour pouvoir s'adapter à cette évolution du contexte, la souplesse est essentielle. Les institutions d'enseignement tertiaire doivent être davantage capables de réagir rapidement en créant de nouveaux programmes, en restructurant les programmes existants et en éliminant ceux qui ne sont plus valables, sans être handicapés par une réglementation et des lourdeurs bureaucratiques. Mais dans beaucoup de pays et d'institutions, les procédures administratives sont très rigides lorsqu'il s'agit de modifier les structures universitaires, les programmes d'études et les modes de fonctionnement. En Uruguay par exemple, c'est seulement lorsqu'elle a été confrontée au milieu des années 90 à la concurrence d'universités privées que la vénérable université de la République – qui avait depuis 150 ans le monopole de l'enseignement supérieur dans le pays – a entamé un processus de planification stratégique et envisagé pour la première fois de créer des programmes de cycle supérieur (*post-graduate*). On trouve un autre exemple de rigidité institutionnelle au Venezuela, où une institution privée dynamique d'enseignement de la gestion, intitulée IESA a dû attendre plusieurs années pour recevoir l'accord officiel du Conseil des recteurs, afin de créer un nouveau programme de MBA conçu et organisé conjointement avec la *Harvard Business School*. L'Institut brésilien de technologie appliquée (ITA), l'école privée d'ingénieurs la plus prestigieuse du pays a rencontré les mêmes problèmes pour obtenir son habilitation. Au Nicaragua, l'université de Mobile, de l'État d'Alabama récemment créée, s'est vue refuser l'autorisation de fonctionnement par le Conseil des recteurs désireux de protéger les universités publiques du Nicaragua de la concurrence étrangère. En Roumanie, le CODECS, la première institution d'enseignement à distance du pays créée au début des années 90, a eu de grandes difficultés pour obtenir la reconnaissance de ses diplômes par les autorités nationales responsables de l'enseignement supérieur. Ce problème n'a pu être résolu que de manière indirecte, en faisant alliance avec l'*Open University* britannique, dont les diplômes sont reconnus en Roumanie. Enfin, lors d'une rencontre récente de l'Association internationale de l'enseignement de la gestion (avril 2000), les dirigeants des écoles supérieures de gestion ont exprimé leur inquiétude au sujet de la lenteur et du caractère bureaucratique des réactions de leurs institutions face aux changements technologiques et à l'évolution du marché du travail. Par exemple, il a fallu à la *Haas School of Business* (*University of California, Berkeley*) cinq années pour approuver un nouveau *Master degree* en ingénierie financière, au bout desquelles beaucoup de concurrents avaient déjà commencé à proposer des programmes semblables³¹.

Pour assouplir la conception et l'organisation des programmes universitaires, de nombreux établissements d'enseignement supérieur dans le monde ont adopté l'approche américaine fondée sur les formations par unités de valeur. Cette évolution a concerné l'ensemble du système universitaire, comme dans le cas de la Thaïlande, ou un réseau d'institutions dans un pays donné, comme les *Indian Institutes of Technology*, ou un seul établissement comme l'Université du Niger³². La Nouvelle université bulgare, l'une des jeunes institutions privées les plus dynamiques d'Europe de l'Est est la première dans ce pays à fonctionner entièrement avec un système d'unités de valeur. Lors d'une réunion historique à Bologne en juin 1999, les ministres de l'enseignement supérieur de 29 pays européens se sont engagés à introduire le système d'unités de valeur dans l'enseignement universitaire de leurs pays respectifs et à créer un système européen de capitalisation et de transfert de crédits (EURO CATS).

Les institutions d'enseignement supérieur modifient également leurs conditions d'admission pour répondre de manière plus souple à l'accroissement de la demande. En 1999, pour la première fois aux États-Unis, un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur du premier cycle ont décidé de permettre l'admission de nouveaux étudiants tout au long de l'année universitaire, au lieu de la restreindre au premier trimestre de rentrée. De même en Chine, un examen a été organisé pour la première fois en janvier 2000 en vue de l'entrée dans ces établissements au printemps, ce qui constitue un changement radical dans l'histoire du système d'examens dans ce pays. Les étudiants qui ont échoué à l'examen traditionnel de juillet n'auront plus désormais à attendre pendant une année entière pour tenter à nouveau leur chance.

Des dispositifs efficaces d'information sur le marché du travail, tels que les études de suivi et les consultations régulières avec les employeurs et les anciens étudiants sont indispensables pour adapter les programmes d'étude à l'évolution des besoins des entreprises. Au Danemark, des représentants des employeurs, parmi lesquels des présidents de grandes entreprises participent régulièrement aux conseils de département des universités pour les conseiller sur les priorités en matière de formation et de recherche. Bien entendu, lorsqu'une nouvelle institution d'enseignement supérieur est entièrement intégrée dans une stratégie régionale de développement, cela constitue le meilleur mode d'articulation. C'est ce qui s'est produit en Finlande, où la jeune université de Oulu est devenue l'une des meilleures en Scandinavie, bien qu'elle se situe dans une région isolée près du cercle Arctique. Sa croissance est un exemple de transformation réussie d'une petite communauté rurale en une zone de haute technologie, dans laquelle des entreprises performantes (conduites par Nokia), des parcs technologiques consacrés à la recherche appliquée en électronique, médecine et biotechnologie, et les 13 000 étudiants de l'université travaillent en symbiose³³. A Olomouc, en République tchèque, l'Université Palack a bénéficié d'appréciations élogieuses pour ses

efforts de création de nouveaux cours de droit en réponse aux besoins de recyclage suscités par la réforme de la législation. Le *Michigan Virtual Automotive College* est un partenariat visant la formation dans le secteur automobile, auquel participent l'administration de l'État, les entreprises de Detroit, *Michigan State University* et l'Université du Michigan.

Un exemple intéressant du désir de changement et d'adaptation régulière des programmes est fourni par l'Université de South Florida à Tampa, l'une des universités publiques relativement récentes aux États-Unis. Le département des sciences de l'ingénieur propose à ses diplômés une garantie de cinq ans qui présente quelques similitudes avec les garanties attachée à la vente des produits industriels. Si, au cours des cinq ans suivant l'obtention du diplôme, un diplômé doit mettre en œuvre dans son travail des qualifications pour lesquelles il n'a pas été formé au cours de ses études, il peut se réinscrire gratuitement pour acquérir ces qualifications. Dans le même esprit, une université pourrait très bien envisager à la fois de renforcer son équilibre financier et de maintenir ses programmes à jour en vendant un « programme de formation à vie ». Suivant ce dispositif, de nouveaux étudiants s'engageraient et payeraient, non seulement pour leur formation professionnelle initiale, mais aussi pour toutes les périodes de recyclage nécessaires durant leur vie professionnelle. Dans la même région que l'Université de South Florida, le *St-Petersburg Junior College* déclare être capable de créer un nouveau programme de formation en quelques mois seulement pour répondre aux nouveaux besoins de la communauté locale³⁴.

La nécessité d'une plus grande souplesse remet également en cause les modalités traditionnelles de recrutement et de carrière des enseignants. Dans presque tous les pays, le statut des enseignants des universités publiques a été jusqu'ici généralement comparable à celui des fonctionnaires, ce qui implique d'importantes garanties d'emploi et une promotion liée à l'ancienneté. Dans la plupart des universités privées, en particulier aux États-Unis, le contrat de durée indéterminée (tenure) implique des avantages équivalents. On admet de plus généralement que l'existence d'enseignants à plein-temps constitue un important élément de qualité. Par exemple dans beaucoup de pays d'Amérique latine, où l'enseignement supérieur privé reçoit une partie importante des étudiants – ou même la majorité comme au Brésil, en Colombie, en République Dominicaine, au Salvador et au Chili – l'un des principaux critères d'évaluation utilisés par les responsables de l'habilitation est le nombre d'enseignants à plein-temps. En Pologne, lorsqu'une nouvelle formule de financement a été mise en place au début des années 90 pour améliorer la qualité des universités publiques, l'un des deux principaux critères de cette formule était le nombre d'enseignants à plein-temps titulaires d'un doctorat.

Mais la nécessité imposée aux établissements d'enseignement supérieur de répondre rapidement aux signaux qui indiquent l'évolution du marché du travail

et de s'adapter aux évolutions technologiques peut exiger des dispositions plus souples pour l'utilisation du personnel universitaire et l'évaluation de son travail, notamment de s'écarter de la réglementation du service public et d'abandonner le système de titularisation. En Tunisie, le recrutement et la rémunération des enseignants permettant de reconnaître pleinement leur expérience professionnelle et leurs connaissances, sans tenir compte des règles rigides concernant les qualifications en vigueur dans les universités nationales, a constitué un élément important de la réforme qui a présidé au début des années 90 à la réussite de la création d'un réseau d'instituts technologiques non universitaires, les Instituts supérieurs des Études technologiques. En Pologne, les responsables d'universités se sont rendu compte que le fait de trop dépendre d'enseignants à plein-temps ne permettait pas la souplesse de recrutement de praticiens à temps partiel dans les disciplines scientifiques essentielles. A l'Université technologique de Varsovie par exemple, l'impossibilité de proposer une rémunération adéquate à des informaticiens du secteur privé est considérée comme un obstacle majeur³⁵. Même aux États-Unis, des modifications du système traditionnel de contrats de durée indéterminée sont envisagées. Un rapport récent de l'*American Association of University Professors* envisage des modifications possibles, comme le « contrat à durée indéterminée par objectif », qui implique une réorganisation de la période probatoire, des évaluations en cours de contrat qui mettraient davantage l'accent sur les performances des départements que sur celles des individus et des garanties des libertés académiques indépendamment du type de contrat³⁶. Quelques-unes de ces modifications sont déjà expérimentées dans un certain nombre d'universités.

CONCLUSION

*« Nous vivons dans une époque où tout est possible et rien n'est certain. »
Vaclav Havel, auteur de pièces de théâtre, président de la République tchèque*

A l'orée du XXI^e siècle, l'enseignement supérieur est confronté à des défis sans précédent, du fait de la globalisation, de la croissance économique fondée sur le savoir, ainsi que de la révolution des techniques d'information et de communication. Ces changements fondamentaux du contexte font disparaître les frontières traditionnelles de l'enseignement supérieur. La notion de temps est remise en cause par les exigences de la formation tout au long de la vie et les nouvelles technologies ont aboli la notion d'espace.

Ces défis peuvent aussi bien être perçus comme une menace redoutable, que comme une chance unique pour l'enseignement supérieur. Quelques observateurs ont été jusqu'à prédire la fin des universités traditionnelles, telles que nous les connaissons, et voient dans les universités en ligne la seule réponse économiquement viable au défi de la massification auquel sont confrontés beaucoup de pays :

« Les universités ne pourront survivre... L'enseignement supérieur traverse une crise grave. Nous commençons déjà à diffuser davantage de cours en dehors de l'université par satellite ou vidéo interactive, à un coût qui n'est qu'une fraction du coût traditionnel. Le campus ne survivra pas comme installation résidentielle. Les bâtiments actuels sont désespérément inadaptés et parfaitement inutiles.³⁷ »

Il reste à voir si nous assistons en fait à la disparition complète des universités classiques, ou à leur radicale transformation, l'enseignement à distance se substituant progressivement à l'enseignement sur le campus :

« ... Beaucoup d'universités risquent de disparaître ou de changer au point d'être méconnaissables, à la suite de la révolution des TIC. Lorsque l'on a demandé à Thomas Edison ce que signifierait son ampoule électrique pour l'industrie de la bougie, il aurait répondu "Nous rendrons l'électricité si bon marché que seuls les riches utiliseront les bougies". Nous entrons dans une période où la plupart des établissements d'enseignement supérieur doivent décider de changer un peu (et ainsi de rester fidèles au modèle de l'entreprise universitaire de la bougie) ou beaucoup (et de se lancer comme entreprises universitaires de l'électricité).³⁸ »

Ce qui est certain, c'est que l'hégémonie des universités traditionnelles est définitivement remise en cause et que la différenciation des institutions va nécessairement s'accélérer, ce qui aboutira à une plus grande variété d'organisations et de structures, avec l'émergence d'une myriade d'associations, de liaisons et de partenariats au sein des institutions, entre elles et même au-delà du secteur de l'enseignement supérieur. L'alliance récemment annoncée entre le MIT et l'Université de Cambridge, avec une aide financière du gouvernement britannique et de l'industrie privée illustre de manière symbolique ces nouvelles tendances. Quel que soit le scénario, il est cependant probable que les universités traditionnelles continueront à jouer un rôle essentiel, en particulier en matière d'études avancées et de recherche, mais elles devront sans aucun doute entreprendre des transformations importantes sous la pression des nouvelles technologies de l'éducation et du marché du travail. On trouvera en annexe un résumé des questions et des problèmes liés aux tendances discutées dans ce document.

Les pays et les institutions d'enseignement supérieur qui souhaitent profiter de ces nouvelles possibilités ne peuvent se permettre de rester passifs, mais doivent activement entreprendre des réformes et des innovations significatives. S'il n'existe pas de modèle rigide valable pour tous les pays et toutes les institutions, ils doivent tous préciser leur vision de la manière dont le système d'enseignement supérieur peut contribuer le plus efficacement au développement d'une économie fondée sur le savoir, dont chaque institution choisit d'évoluer au sein de ce système et les conditions dans lesquelles les nouvelles technologies doivent

être mises en œuvre pour améliorer l'efficacité et la pertinence de l'enseignement. La préparation du rapport Dearing au Royaume-Uni, le travail de la Commission nationale pour la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud, le Livre vert sur l'enseignement supérieur en Nouvelle-Zélande et le Plan pour l'université du troisième millénaire en France sont des exemples récents de tentatives pour élaborer une telle vision au niveau national. Ils font écho aux sages paroles du philosophe romain Sénèque qui nous rappelait il y a 2000 ans qu'« il n'y a pas de vent favorable pour ceux qui ne savent pas où ils vont ». Le Plan directeur pour l'enseignement supérieur de l'État de Washington, diffusé en janvier 2000, propose une stratégie pour faire face à la croissance rapide prévue de la demande d'enseignement tertiaire en se fondant largement sur le développement de programmes d'enseignement en ligne³⁹.

Les exercices de planification stratégique entrepris par des établissements d'enseignement tertiaire répondent aux mêmes objectifs. En identifiant les tendances positives et négatives dans leur environnement immédiat et en les reliant à une évaluation rigoureuse de leurs forces et faiblesses internes, les institutions peuvent mieux définir leur mission, leur niche sur le marché et leurs objectifs de développement à moyen terme et formuler des plans concrets pour les atteindre. Par exemple, la croissance exceptionnelle de l'Université de Phoenix ces dernières années est due à une stratégie bien pensée comportant un modèle entrepreneurial de direction et de gestion de l'université, le ciblage d'une clientèle d'adultes en emploi, un petit nombre de programmes à orientation professionnelle, des dispositifs souples de validation des connaissances et de l'expérience, une large utilisation de la technologie de l'éducation et l'utilisation d'enseignants à temps partiel, peu payés et formés à une pédagogie utilisant la technologie⁴⁰. Au contraire, par manque de planification stratégique, de nombreux nouveaux établissements d'enseignement à distance n'ont pas adopté les technologies appropriées, faute d'avoir évalué leur adaptation à l'objectif de leurs programmes, la compétence de leurs enseignants et les besoins de formation de leurs étudiants. Il est également important de souligner que la planification et les réformes stratégiques ne se font pas une fois pour toutes, mais que les organisations les plus performantes, dans les entreprises comme dans le monde universitaire, sont celles qui se remettent sans cesse en cause, afin de trouver la manière la plus efficace de répondre aux besoins de leurs clients.

Une mise en garde est enfin nécessaire sur le danger de se centrer exclusivement sur la logique implacable de l'évolution technologique et de la globalisation. S'adapter aux changements de l'environnement ne consiste pas seulement à restructurer les institutions d'enseignement tertiaire et à appliquer de nouvelles technologies. Il est également vital de s'assurer que les étudiants acquièrent les valeurs fondamentales nécessaires pour vivre en citoyens responsables dans des sociétés démocratiques complexes. La petite université privée de Monterrey au

Nord du Mexique a pu concurrencer efficacement son voisin l'Institut technologique de Monterrey par sa volonté d'intégrer des formations et des activités liées à la collectivité qui l'entoure et visant à stimuler le développement de valeurs et de qualifications sociales appropriées chez les étudiants. Une éducation valable pour le XXI^e siècle devrait développer toutes les potentialités de l'esprit humain. Elle ne devrait pas uniquement être centrée sur l'accès aux connaissances universelles, mais aussi mettre en valeur la richesse des cultures et des valeurs locales, ce à quoi contribuent des disciplines respectées de longue date, telles que la philosophie, la littérature, les beaux arts et les sciences sociales, dont le rôle restera essentiel. L'objectif final de l'éducation a été justement redéfini en 1998 par Antonin Scalia, membre de la Cour suprême des États-Unis dans un discours à la cérémonie de délivrance des diplômes du College William and Mary en Virginie :

« Les cerveaux et les connaissances, comme les muscles et les capacités physiques, sont commercialisables. On peut les acheter et les vendre. On peut les louer à l'année ou à l'heure. La seule chose au monde qui ne soit pas à vendre est la personnalité. Et si elle n'a pas la maîtrise de votre cerveau et de vos connaissances, ils pourront être plus nuisibles qu'utiles au monde et à vous-même. »

Notes et références

1. Coordonnateur du Groupe thématique éducation, enseignement supérieur, Banque mondiale. L'auteur est seul responsable des points de vue et conclusions exprimés dans cette note qui ne devraient en aucun cas être attribués à la Banque mondiale, aux organismes affiliés membres de son Conseil des administrateurs, ou aux pays qu'ils représentent.
2. BANQUE MONDIALE (1998),
Rapport sur le développement dans le monde : le savoir au service du développement.
3. BANKER, R., CHANG, H. et MAJUMDAR, S. (1988),
« Économies of scope in the US telecommunications industry », *Information Economics and Policy*, vol. 10, n° 2, pp. 253-72, June.
4. GIBBONS, M. (1998),
L'enseignement supérieur au XXI^e siècle, Banque mondiale, Washington, DC.
5. MANSFIELD, E. (1991),
« Academic research and industrial innovation », *Research Policy*, vol. 20, pp. 1-12.
6. JAFFE, A. (1989),
« Real effects of academic research », *The American Economic Review*, vol. 79, n° 5, pp. 957-970, décembre.
7. BOND, J. (1997),
« The drivers of the information revolution – cost, computing power and convergence », *The Information Revolution and the Future of Telecommunications*, Banque mondiale, Washington, DC.
8. LÄCHLER, U. (1997),
« Education and earnings inequality in Mexico », Banque mondiale, document non publié.
PESSINO, C. (1995),
« Returns to education in greater Buenos Aires 1986-1993 : from hyperinflation to stabilization », Centro de Estudios Macroeconomicos de Argentina, document de travail 104, juin.
BARROS, R. et RAMOS, L. (1996),
« Temporal evolution of the relationship between wages and education of Brazilian men », in N. Birdsall et R.H. Sabot (dir. pub.), *Banque interaméricaine de développement*, The John Hopkins University Press, Washington, DC.
9. BENNELL, P. et PEARCE, T. (1998),
The Internationalisation of Higher Education : Exporting Education to Developing and Transitional Economies, Institute of Development Studies, Brighton.
10. DOYLE, D. (2000),
« China, Inc. », *Education Week*, 19 janvier.

11. *The Maclean's Guide to Canadian Universities*, 1999, p. 8.
12. OLSEN, J. (2000),
« Is virtual education for real ? », *TechKnowLogia*, janvier-février, pp. 16-18.
13. MENDELS, P. (2000),
« Government study shows a boom in distance education », *The New York Times*, 12 janvier.
14. DENSFORD, L. (1999),
« Motorola University : the Next 20 Years. » www.traininguniversity.com/magazine/jan_feb99/feature1.html
15. AUTHERS, J. (1999),
« Keeping company with the campus », *Financial Times*, p. 11, 26 avril.
16. ABELES, T. (1998),
« The academy in a wired world », *Futures*, vol. 30, n° 7, pp. 603-613.
17. MOTTI, J. (1999),
« Corporate universities grow », *Internetweek*, numéro spécial, n° 756, 15 mars.
18. KLEIN, B. (1999),
« SPJC aims for cutting edge of education », *The Tampa Tribune*, 5 juin.
19. CLARK, S. (1999),
« Corporate-Higher Education Partnerships : University of California customizes education for Silicon Valley titans », University of California Extension, Santa Cruz, www.traininguniversity.com/magazine/mar_apr99/corp2.html
20. DANIEL, J. (1999),
« Building in quality – the transformation power of distance learning », Allocation d'ouverture à la Conférence annuelle du Council for Higher Education Accreditation, janvier, p. 1, in J. Olsen, (2000), « Is Virtual Education for Real ? » *TechKnowLogia*, janvier-février, pp. 16-18.
21. BULLAG, B. (1999),
« Reforms in higher education disappoint Eastern Europeans », *The Chronicle of Higher Education*, 3 décembre.
22. GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (1994),
The New Production of Knowledge : Science and Research in Contemporary Societies, Sage, Londres.
23. La mécatronique peut être définie comme « une combinaison en synergie de la mécanique de précision, du contrôle électronique et d'une approche systémique dans la conception des produits et des processus industriels ». L'étude de cas est décrite par R. ARKIN, K-M. LEE, L. MCGINNIS, et C. ZHOU (1997),
« The development of a shared interdisciplinary intelligent mechatronics laboratory », *Journal of Engineering Education*, pp. 113-118, avril.
24. LAMANCUSA, J., JORGENSEN, J. et ZAYAS-CASTRO, J. (1997),
« The learning factory – a new approach to integrating design and manufacturing into the engineering curriculum », *Journal of Engineering Education*, avril, pp. 103-112.
25. THULSTRUP, E. (1999),
University-Industry Cooperation with Project Based Learning, in A. Kornhauser (dir. pub.), *University-Industry Cooperation : Learning Strategies*, ICCS, Université de Ljubljana.

26. KOZMA, R. et JOHNSON, J. (1991),
« The technological reolution comes to classroom », *Change*, janvier/février.
27. MENDELS, P. (2000),
« Study on online education sees optimism, with caution », *The New York Times*,
19 janvier.
28. BERNSTEIN, R. (1999),
« America's 100 most wired colleges », in *Yahoo ! Internet Life*, pp. 86-119, mai.
29. CARNEVALE, D. et YOUNG, J.R. (1999),
« Who owns on-line courses ? », *The Chronicle of Higher Education*, p. A45, 17 décembre.
30. MCCOLLUM, K. (1999),
« Cornell University offers developing nations digitals journals on agriculture », *The
Chronicle of Higher Education*, 30 novembre.
31. MANGAN, K. (2000),
« In the digital era, bureaucracies are a burden to business schools, educators are
told », *The Chronicle of Higher Education*, 11 avril.
32. REGEL, O. (1992),
« The academic credit system in higher education : effectiveness and relevance in
developing countries », Banque mondiale, documents d'information du PHREE N^o 92/59.
33. « Northern light »,
The Economist, 23 janvier 1999.
34. KLEIN, B. (1999),
« SPJC aims for cutting edge of education », *The Tampa Tribune*, 5 juin.
35. « Entretien avec le Recteur de l'Université technologique de Varsovie », février 1999.
36. O'MEARA, K.A. (2000),
« Changes in the academic workplace in the United States », *International Higher Education*,
n^o 19, printemps, pp. 10-11.
37. DRUCKER, P. (1997),
« Still the youngest mind », *Forbes*, 10 mars, cité dans K. Green (2000), « Technology and
Instruction : Compelling, Competing and Complementary Visions for the Instructional Role
of Technology in Higher Education », document de travail non publié, p. 11.
38. De LANGENBERG, D. (1996),
« Power plants or candle factories », *Science*, 21 juin 1996, dans J. Dutor (1998), « The
futures of universities : ivied halls, virtual malls, or theme parks ? », *Futures*, vol. 30,
n^o 1, p. 619.
39. CARNEVALE, D. (2000),
« Master plan in Washington state calls for more online instruction », *Chronicle of Higher
Education*, 21 janvier.
40. JACKSON, G. (2000),
« University of Phoenix : a model for tertiary education in developing countries », *TechK-
nowLogia*, janvier-février, pp. 34-37.

Annexe

**Quels problèmes peut poser l'élaboration d'un scénario
d'un nouvel enseignement tertiaire ?**

Problèmes d'ordre éducatif

- Comment promouvoir une communication directe et une relation humaine suffisante sur des campus en réseau et avec des formations par Internet, afin de développer une pensée critique et d'assurer un apprentissage de la sociabilité ? Quelle est la meilleure combinaison entre enseignement en face à face et en ligne ?
- Confrontés à plusieurs types de programmes et plusieurs choix de cours, comment les étudiants peuvent-ils construire l'itinéraire de formation qui leur convient ?
- Met-on excessivement l'accent sur les formations en sciences et en technologie ? Quelles sont les perspectives ouvertes aux humanités et aux sciences sociales ? Comment les étudiants peuvent-ils acquérir les valeurs nécessaires pour vivre en citoyens responsables ?
- Comment les étudiants en ligne peuvent-ils profiter de la dimension internationale des études à l'étranger (immersion dans une culture différente) ?

Problèmes d'organisation

- Quels sont les types de dispositifs souhaitables et efficaces pour introduire plus de souplesse et pour renforcer la capacité des institutions à évoluer, à s'adapter et à innover rapidement ?
- Comment peut-on maintenir la stabilité dans un contexte en perpétuelle évolution ?
- Comment promouvoir une approche interdisciplinaire au-delà des frontières traditionnelles entre enseignants et entre programmes ?
- Comment organiser des formations et des cours pour les étudiants à temps partiel (intégration dans des formations existantes ou organisation de formations distinctes) ?

Problèmes d'utilisation des technologies

- Comment choisir les technologies adaptées aux objectifs des programmes d'étude et aux objectifs pédagogiques ?
- Quel est l'équilibre approprié entre l'approche technologique (*High tech*) et l'approche humaine (*High touch*) (importance des relations humaines pour contrebalancer le recours à la technologie) ?*

* John Naisbitt a introduit le concept de « high tech » et de « high touch » en 1982 dans son livre intitulé *Megatrends : Ten New Direction Transforming Our Lives*, Warner Books, New York.

- Comment éviter le recours excessif à des gadgets technologiques et la perte de possibilités de formation pratique ?
- Comment préserver l'identité linguistique et culturelle, alors que la communication dans une langue mondiale dominante devient de plus en plus impérative ?

Problèmes de financement

- Comment financer les nouvelles technologies de l'éducation et les infrastructures correspondantes de manière durable ? Comment éviter la croissance du fossé numérique entre institutions et entre pays ?

Problèmes de direction

- Comment les universités organisées de manière décentralisée (autonomie des départements) peuvent-elles entreprendre le type de changement global exigé par les nouveaux enjeux ?

Problèmes de qualité

- Quels dispositifs et quelles méthodes d'évaluation et d'habilitation sont les mieux adaptés aux formations en ligne et à distance ?
- Quelles méthodes d'évaluation devraient être utilisées pour évaluer les formations qui font largement appel aux technologies de l'information ?
- Comment les autorités nationales peuvent-elles contrôler la qualité des institutions étrangères établies dans leur pays ?
- Comment les étudiants peuvent-ils obtenir une information sur la qualité des institutions et des formations en ligne ?
- Comment organiser et réguler les dispositifs de transferts de crédits entre universités virtuelles et traditionnelles, ainsi que parmi les institutions virtuelles ?
- Comment maintenir les normes académiques pour les étudiants à temps partiel ?
- Comment concilier la demande d'élaboration rapide de formations et de programmes et la nécessité d'un examen attentif de la qualité ?

Problèmes de propriété intellectuelle

- Comment définir et protéger les droits de propriété intellectuelle dans le cas de matériels pédagogiques élaborés spécifiquement pour une utilisation en ligne ? Qui est propriétaire des formations en ligne ? Comment leur utilisation devrait-elle être réglementée ?
- Comment concilier les droits de propriété intellectuelle et les libertés académiques des enseignants avec les droits et les intérêts des institutions qui les emploient ?

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

Le choix des articles devant paraître dans la revue est fait par le rédacteur en chef. Les articles présélectionnés sont soumis à l'examen de spécialistes indépendants.

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

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

Présentation matérielle

** Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires**, dactylographiés au recto d'une page blanche, avec un interligne de 1½.

Longueur : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages, 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 dactylographiées 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 : TAYLOR, M.G. (1991), « Nouveaux modes de financement – Rapport succinct », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, n 3, pp. 223-234.
- Pour les livres : SERRES, M. (1968), *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, PUF, Paris.

Texte électronique : les auteurs sont invités à conserver leurs articles sous forme électronique. Il leur sera demandé d'envoyer une disquette (ou de procéder à un transfert électronique) pour tout article accepté.

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 2001 03 2 P) ISBN 92-64-29098-2 – n° 51960 2001