



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

Gestion de l'enseignement supérieur

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE

Volume 12, N° 3

© 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. 12 - n° 3



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) et la Corée (12 décembre 1996). 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 2000

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 : <http://www.copyright.com/>. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

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 :

Pr Maurice Kogan
IMHE/OCDE
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) :

ISSN 1013-8501

€ 78 FF 511.64 \$US85 DM 152.55 £55 ¥ 10 750 MXN 630

Prix (2000) d'un seul numéro :

FF 205 \$US35 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

A nos lecteurs :

Après avoir dirigé la publication de la revue *Gestion de l'enseignement supérieur* pendant 15 ans, le Professeur Maurice Kogan a décidé de quitter le poste de Rédacteur en chef et de se consacrer à d'autres activités. Le programme IMHE de l'OCDE lui exprime sa reconnaissance pour la direction efficace qu'il a assurée pendant toutes ces années.

A partir du 1^{er} numéro de 2001 la revue sera dirigée par le nouveau Rédacteur en chef :

M. Michael Shattock

Les auteurs sont invités à envoyer leurs articles à l'adresse suivante :

Rédacteur en chef
Gestion de l'enseignement supérieur
OCDE/IMHE
2 rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16
France

Sommaire

Repenser l'activité universitaire <i>Peter Coaldrake</i>	7
Évolution de la politique d'enseignement supérieur du Japon : le cas des universités nationales <i>Akiyoshi Yonezawa</i>	35
L'assurance qualité et le difficile problème de la gestion du savoir organisationnel en milieu universitaire <i>Richard James</i>	45
Gestion financière des universités dans un contexte de compression des fonds publics : le cas de Hong-Kong, Chine <i>Alex P.C. Shuen</i>	65
Équité et diversité : l'approche de Newcastle <i>Gem Cheong</i>	81
Décrire le travail du manager universitaire : le cas de l'université vénézuélienne <i>Ruben Alvarez et Claude Echevin</i>	105
L'évolution du schéma des études universitaires : vers l'apprentissage tout au long de la vie dans les universités finlandaises <i>Erja Moore</i>	121
La sélection des universitaires <i>I.M. Bisset, S.G. Fisher, W.D.K. Macrosson et C.W. Phillips</i>	137

Repenser l'activité universitaire

Peter Coaldrake

Queensland University of Technology, Australie

RÉSUMÉ

Au sein de la société moderne, les universités sont censées assumer une pluralité de rôles qui les amènent à des échanges stratégiques avec le monde extérieur. Cette exigence qui va de pair avec une concurrence accrue, des contraintes sur les ressources et une évolution des impératifs en matière d'assurance qualité et de transparence, mettent à rude épreuve nos universités, et en particulier leur conceptions traditionnelle de l'activité universitaire. La présente contribution examine les problèmes auxquels sont confrontés les établissements lorsqu'ils cherchent à concilier d'un côté leurs valeurs académiques anciennes et les pratiques de travail correspondantes, de l'autre les demandes d'un monde extérieur dont ils sont désormais davantage tributaires. On s'intéresse plus particulièrement aux développements intervenus en Australie et à l'incidence éventuelle des « nouveaux acteurs » (établissements à but lucratif et établissements virtuels) que l'on voit apparaître aux États-Unis.

INTRODUCTION

La collectivité attend beaucoup de ses universités. Celles-ci sont censées promouvoir la découverte du savoir nouveau par le biais de la recherche et former des individus qui soient compétents et adaptables face à un avenir difficile et incertain. Il leur est demandé de répondre aux besoins de leur collectivité locale ou régionale et d'apporter la preuve qu'elles fonctionnent de manière efficiente, voire le cas échéant selon la logique de l'entreprise. Certaines personnes sont d'avis que les universités jouent un rôle décisif dans la préservation et le développement des cultures nationales, alors que d'autres en font les moteurs du développement économique. Les universités fournissent un cadre au développement des disciplines académiques et il leur est demandé d'axer leur travail de recherche sur les problèmes du monde réel et sur la formation aux différentes professions. On attend d'elles qu'elles augmentent leurs recettes propres par le biais des droits d'études ou grâce à des contrats de recherche et de formation avec les entreprises.

Ces attentes sont de plus en plus fortes depuis quelques décennies, car l'enseignement supérieur est en expansion dans la plupart des pays et l'exploitation efficace du savoir est généralement considérée comme la clé de la prospérité économique et sociale. On ne sera donc pas surpris de constater que les systèmes universitaires se trouvent pris dans un processus de changement un peu partout dans le monde et que ce changement exerce une forte tension sur l'idéal traditionnel de la vie universitaire.

Dans un certain nombre de pays, y compris l'Australie et le Royaume-Uni, les aspects les plus visibles du changement sont imputables aux fluctuations de la demande d'étudiants et au recentrage de l'action publique en matière d'aide à l'enseignement supérieur. Depuis les années 60 et jusqu'au milieu des années 70, le système universitaire australien a connu une croissance rapide qui lui a permis de faire face aux besoins des générations du *baby boom* ; de manière plus générale, on considérait dans les milieux gouvernementaux que l'enseignement supérieur était une composante importante du développement national. Il s'agit également d'une période marquée par la montée en puissance de la recherche grâce à l'augmentation de l'investissement consenti par les pouvoirs publics et par les entreprises.

Depuis, il s'est produit un certain nombre de changements : le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire passant dans l'enseignement supérieur a progressé, au même titre que le nombre des inscriptions d'étudiants âgés, qui dans bien des cas retournent dans l'enseignement supérieur pour y trouver les formations axées sur l'activité professionnelle compatibles avec leurs acquis antérieurs. Les étudiants relevant de cette catégorie acquittent souvent l'intégralité des droits d'études et se montrent exigeants sur la qualité et sur le service ; ils ont généralement une activité rémunérée (d'où leur surnom d'*earner learner*, d'apprenants payés) et ils sont à la recherche de formations dont les horaires et le site soient pratiques pour eux.

L'arrivée de l'enseignement supérieur de masse confronte également les pouvoirs publics à des problèmes difficiles. Personne ne songe à nier l'importance d'une bonne formation universitaire, mais l'idée d'un financement intégral du système par les pouvoirs publics est difficile à envisager compte tenu des demandes concurrentes qui se manifestent par rapport aux recettes assurées par le contribuable. Les pouvoirs publics s'efforcent de réduire le niveau de leurs dépenses au titre de l'enseignement supérieur et ils attendent des universités qu'elles adoptent un mode opératoire efficient et transparent.

Les pouvoirs publics acceptent généralement l'idée que les universités sont importantes pour l'avenir ; mais ils ne l'acceptent qu'à condition que les universités se montrent capables de faire bénéficier l'ensemble de la collectivité des avantages de leur activité. L'analyse de l'économie du savoir et des systèmes

nationaux d'innovation, dont le corpus est de plus en plus étoffé, met l'accent d'une part sur l'importance de la production et de la diffusion du savoir (domaine traditionnel de l'activité universitaire), de l'autre sur la nécessité de créer de multiples liens entre les différents acteurs de l'économie, y compris entre l'université et l'entreprise. Les pouvoirs publics se demandent de plus en plus si les méthodes universitaires traditionnelles sont parfaitement adaptées à cet objectif.

On exige désormais un engagement dans le « monde réel », notamment en raison de la réduction du financement public. En Australie en particulier, la plupart des étudiants ont bien conscience de l'incidence que la formation universitaire est susceptible d'avoir sur leur carrière. L'idée que l'étudiant est un « consommateur » n'implique pas obligatoirement que l'on respecte totalement ses préférences ou que l'on dérive vers une professionnalisation systématique des enseignements, mais il n'en importe pas moins que les programmes universitaires à vocation professionnelle manifestent, outre leur rigueur intellectuelle dans le traitement de la discipline, une véritable pertinence par rapport à la profession correspondante. Certains enseignements universitaires témoignent d'un réel effort pour traduire la pluridisciplinarité du monde réel : il existe par exemple des cursus pluridisciplinaires, des diplômes doubles, ou encore des instituts ou facultés organisés par domaines académiques plutôt que par disciplines et par départements. Mais le « réservoir disciplinaire » de la vie académique pose toujours problème à la plupart des universités et le phénomène est accentué par la montée rapide de la spécialisation et de la fragmentation du savoir.

La nécessité d'une pertinence professionnelle est particulièrement évidente dans le cas de l'informatique. Il s'agit là d'un domaine marqué par une évolution rapide du savoir, une production de savoir qui se fait en grande partie en dehors des universités et un risque d'obsolescence rapide des qualifications. Les détenteurs de compétences informatiques de haut niveau sont très demandés et les universités éprouvent des difficultés à attirer et à retenir ce type de collaboration, qu'il s'agisse d'un poste universitaire ou de prestations informatiques à l'établissement. Il est tout aussi important de veiller à ce que le personnel qui encadre les programmes d'informatique dans les universités préserve et actualise ses compétences et son savoir. Cela implique bien davantage qu'une simple exigence de recherche fondamentale dans la discipline. Il faut que ce personnel pratique systématiquement la formation continue et l'enrichissement de son expérience et qu'il établisse des contacts actifs avec l'industrie informatique. Un peu partout dans le monde, la formation informatique constitue même un problème majeur pour les universités. Et si l'on veut y apporter rapidement une réponse, ce qui implique selon toute vraisemblance une révision fondamentale de la structure des enseignements et de la stratégie de recrutement, il y a fort à parier que de nouveaux prestataires, patentés ou potentiels, vont quelque peu bousculer, voire supplanter les acteurs traditionnels du domaine.

La recherche offre de nombreux exemples de rapports productifs entre les universitaires et l'entreprise. Mais ces contacts résultent souvent de rencontres individuelles dont il n'est pas aisé de tirer des alliances stratégiques substantielles. Par ailleurs, de nombreux chercheurs universitaires restent circonspects vis-à-vis de l'entreprise et préfèrent se concentrer sur la recherche fondamentale, qui offre la possibilité de publications favorables à leur avancement.

On exhorte souvent l'université à se spécialiser, à se trouver un créneau sur le « marché » de l'éducation. La diversification est jugée importante pour satisfaire la demande des diverses parties prenantes, surtout dans un environnement de ressources rares. Mais c'est une illusion de croire que ce résultat peut être atteint grâce à un président d'université « visionnaire » ou par le biais d'élégantes descriptions d'activité si dans la réalité les fondements de la vie universitaire et de l'activité de recherche restent en place. En Australie, la diversité de notre système universitaire tient à un certain partage des ressources entre établissements plutôt qu'à un véritable positionnement stratégique permanent. Il existe en Australie un consensus assez général sur la nature du travail de recherche et sur la légitimité des ambitions de carrière, si bien que les universités australiennes tendent à converger et à adopter des schémas similaires par rapport à l'activité du personnel académique.

La culture et la pratique dominantes en matière d'activité conviennent bien aux universités autocentrées qui privilégient l'autonomie et le contrôle universitaires, officiellement pour échapper à la commercialisation, au savoir non sanctionné ou à la baisse du niveau. Dans le meilleur des cas, une telle insularité est susceptible de préserver les normes de niveau, mais dans le pire des cas elle peut servir de bouclier contre le monde extérieur et contre l'exigence de transparence.

Les nouveaux impératifs de l'économie du savoir constituent à la fois le moteur du développement des universités et une remise en cause de leur mode opératoire. On serait tenté de croire que par certains de ses aspects l'activité universitaire donne une bonne idée des changements prévisibles. Il est clair que les universitaires sont des travailleurs du savoir, qu'ils ont une perspective mondiale et qu'ils préfigurent les futurs rapports de travail dans l'entreprise, entreprise où l'on assiste déjà à un assouplissement des rapports hiérarchiques et où il est demandé aux travailleurs du savoir de devenir autonomes et d'être moins tributaires d'un employeur unique. Mais au même titre que le système universitaire, qui en Australie se trouve pris entre la déréglementation libérale et le contrôle du pouvoir central, le travail universitaire se trouve pris entre l'idéal de l'emploi flexible à forte composante de savoir et les rigidités du cadre d'activité traditionnel.

Les universitaires australiens ont considéré pendant de longues années que le lien qui les unissait à l'université était d'une nature particulière, qu'il faisait peser un minimum de contraintes sur leur activité et que la gestion était une

tâche importune qui incombait à la hiérarchie. En 1983, la Cour suprême a étendu au personnel universitaire le bénéfice du dispositif intéressant l'arbitrage des conflits du travail et dès 1987, les associations regroupant le personnel des universités et des *colleges* étaient inscrites auprès de la Commission de conciliation et d'arbitrage (aujourd'hui Commission des rapports de travail). A partir du milieu des années 90, on a commencé à mettre l'accent sur la négociation d'entreprise : le personnel et les syndicats négocient avec l'université les salaires et les conditions de travail, l'objectif étant d'aboutir à une formule flexible prenant en compte les gains de productivité. La première négociation d'entreprise a débouché en 1995 sur une augmentation de salaire de 2 %, financée par l'autorité du *Commonwealth*. Mais depuis, les pouvoirs publics n'ont pas prévu de crédits pour les augmentations de salaire, sauf au titre du « filet de sécurité ».

On s'est rendu compte à l'usage que ce système de négociation d'entreprise ne jouait pas son rôle de « disjoncteur » et qu'au lieu de fonctionner à l'échelon des entreprises individuelles (des universités) il donnait lieu à une négociation nationale, au niveau des syndicats comme au niveau des universités. L'absence de crédits au titre des hausses de salaire a contraint les intéressés à arbitrer entre l'augmentation de salaire et la perte d'emplois, si bien qu'il s'est révélé extrêmement difficile de progresser véritablement sur des points plus fondamentaux intéressant la réforme de l'activité des universitaires et des autres personnels.

La présente contribution se fixe comme objectif d'aborder dans le détail les conséquences d'une modification du paysage universitaire sur les dispositifs et les pratiques régissant l'activité du personnel au sein des universités. Jusqu'à une date récente, la réforme du mode opératoire des universités était un point souvent ignoré dans l'agenda politique des établissements et dans les discussions relatives au changement de politique au sein du secteur de l'enseignement supérieur (Coaldrake et Stedman, 1998, p. 164). La question n'est traitée que superficiellement dans les grandes études examinant l'enseignement supérieur en Australie et au Royaume-Uni ; ces études reconnaissent certes la nécessité d'une transformation à l'échelon des établissements et du système, mais elles n'en tirent pas la conclusion qu'il conviendrait de repenser le travail individuel des universitaires.

L'ACTIVITÉ « ACADÉMIQUE » DANS LES NOUVEAUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les personnes totalement convaincues que l'informatique est susceptible de transformer l'enseignement supérieur soulignent que celle-ci a la possibilité d'améliorer la communication entre les étudiants, mais aussi entre étudiants et enseignants. On a vu apparaître des scénarios supprimant l'université physique et la remplaçant par une université « virtuelle » articulée autour de l'utilisation d'Internet. Certains avancent l'hypothèse selon laquelle des groupes du secteur

des médias pourraient s'allier à une ou plusieurs universités prestigieuses et diffuser des programmes d'enseignement supérieur dans le monde entier, ce qui mettrait en position difficile face à la concurrence les pays qui pèchent par manque de préparation ou excès de confiance (Cunningham *et al.*, 1998).

Plusieurs signes montrent à l'évidence que de nouveaux joueurs sont en train d'entrer dans la partie ; or ces nouveaux joueurs ne respectent pas les règles. Aux États-Unis, on enregistre une augmentation rapide du nombre des universités d'entreprise : il s'agit d'entités qui prennent spécifiquement en charge les besoins d'enseignement et de formation de certaines entreprises et qui dans la plupart des cas n'acceptent dans leur effectif étudiant que les employés de ces entreprises. À côté des établissements à but lucratif ayant déjà pignon sur rue comme l'Université de Phoenix, on voit actuellement proliférer aux États-Unis les universités sans but lucratif. Parmi ces nouveaux prestataires, certains recourent de manière intensive aux technologies de pointe : c'est le cas en particulier de la Jones International University, qui est la première (et à cette date la seule) université à avoir reçu l'accréditation d'un des six organismes régionaux d'accréditation.

Il n'existe jusqu'ici guère d'éléments permettant de dire que les nouveaux prestataires qui se manifestent aux États-Unis font peser une menace sérieuse sur les autres établissements ou qu'il entre dans leurs intentions d'attaquer énergiquement les marchés étrangers (Cunningham *et al.*, 2000). Néanmoins, les universités d'entreprise et les universités privées à but lucratif montrent à l'évidence qu'il est possible d'envisager des formules différentes d'activité académique pour répondre à des demandes extérieures. La différence fondamentale entre ces nouveaux établissements et les universités traditionnelles réside dans le fait que les nouveaux acteurs se considèrent comme des prestataires de services et non comme les conservateurs d'une expertise accumulée, symbolisée par un certain nombre de postes à temps plein. Lorsque les nouveaux prestataires ont besoin de telle ou telle compétence spécifique, ils la font venir.

L'approche et le mode opératoire des nouveaux prestataires d'enseignement supérieur sont intéressants pour trois raisons essentielles : ils déconcentrent la main-d'œuvre, professionnalisent l'enseignement et le service à la clientèle et ignorent les barrières structurelles et systémiques de l'enseignement supérieur traditionnel.

DÉCONCENTRATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Dès l'instant où l'on s'oriente vers un enseignement et un apprentissage fondé sur les technologies et les ressources, on est amené à revoir la séquence des tâches assumées par les membres du personnel académique. Celui-ci doit notamment (Coaldrake et Stedman, 1998, p. 92) :

- Évaluer les références des candidats et accorder l'admission.

- Concevoir et coordonner les unités de valeur et les enseignements.
- Concevoir et développer les ressources à utiliser dans l'apprentissage. Il s'agit en particulier des manuels, des vidéos et des didacticiels.
- Évaluer la qualité des ressources.
- Piloter les étudiants et les conseiller sur le choix de leur cursus.
- Assurer l'instruction, soit par le biais du cours magistral, soit par le biais de travaux pratiques en laboratoire.
- Jouer le rôle de guide ou de mentor auprès des étudiants, individuellement ou en groupe.
- Évaluer la progression des étudiants et assurer le retour d'information correspondant.
- Sanctionner par une certification la fin d'une formation diplômante.

Les programmes d'enseignement à distance assurent déjà un certain découplage de ces tâches, notamment pour ce qui touche à la production et à l'édition du matériel pédagogique et à l'interaction entre les concepteurs de la formation et le personnel académique. Dans la mesure où la technologie voit son incidence progresser dans l'enseignement supérieur et où l'université accueille un nombre croissant d'étudiants à temps partiel ou d'étudiants âgés, la distinction entre l'instruction sur site et l'enseignement à distance tend à disparaître et il devient difficile de maintenir une distinction entre les deux catégories de personnel affectés à ces deux modes d'enseignement.

Les nouveaux prestataires d'enseignement qui apparaissent aux États-Unis mettent en évidence les possibilités de « désintégration verticale ». Plusieurs universités américaines à but lucratif passent chacune de leur côté un contrat avec un groupe d'universitaires pour le développement de cursus, parfois en concertation avec leur clientèle d'entreprises ; elles s'adressent ensuite à un autre collectif d'universitaires pour assurer les enseignements. L'Université de Phoenix a recours à un cursus élaboré à l'échelon central pour son vaste réseau de classes, alors que la Jones International University s'en remet à ce qu'elle appelle un modèle « de sélection parmi l'élite », car elle part du principe qu'un expert très « pointu » dans un domaine nouveau n'est pas forcément le plus qualifié pour dispenser un enseignement ou bien qu'il ne possède pas nécessairement l'expérience pratique indispensable pour enseigner dans une discipline à vocation professionnelle comme la gestion ou l'informatique.

Les nouveaux prestataires considèrent que leur mission est axée essentiellement sur l'enseignement et ils ne souscrivent pas à la thèse selon laquelle une formation supérieure de haut niveau ne peut être assurée que parallèlement à

une activité de recherche. Le personnel enseignant est sélectionné avant tout sur son expertise et sur son expérience pédagogiques ; l'expérience professionnelle est souvent très appréciée. Pour un enseignant, la probabilité d'être recruté aux États-Unis par une université privée à but non lucratif est plus forte s'il possède un diplôme de maîtrise *et* une expérience professionnelle dans le domaine correspondant que s'il est titulaire d'un doctorat.

PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DES SERVICES

Les universités d'entreprise et les prestataires privés sans but lucratif n'hésitent pas à parler de leurs étudiants en termes de consommateurs et des employeurs en termes de clients. Ils ont une stratégie très ciblée : les universités d'entreprise savent par exemple que leur survie dépend de leur capacité à prouver l'existence d'un lien entre leur prestation d'enseignement et la prospérité future de l'entreprise qu'elles servent. Les prestataires à but lucratif savent eux aussi de manière très précise quel est leur créneau sur le marché. Parmi eux, nombreux sont ceux qui ne proposent qu'une gamme limitée de formations, notamment dans des matières à vocation professionnelle telles que la gestion, l'informatique, le droit ou l'ingénierie.

On consacre énormément de temps, d'argent et d'efforts à assurer une transition aussi harmonieuse que possible entre l'univers professionnel et l'univers de la classe. Les adultes occupant un emploi qui s'inscrivent à l'Université de Phoenix ou à l'École de gestion Keller y retrouvent un cadre familier ; les salles de classe sont situées dans des immeubles de bureaux, des parcs d'activités, des zones industrielles ou des hôtels. Lorsque les collaborateurs de la société Arthur Andersen ou de McDonald's se rendent dans leurs centres de formation respectifs, St Charles et Oak Brook dans l'Illinois, il leur est demandé d'adopter une tenue de ville décontractée. L'Université de Phoenix a montré son souci d'être proche de sa clientèle en créant des fonctions nouvelles comme celle de vice-président des services universitaires (lesquels regroupent le services des inscriptions et le centre d'évaluation des antécédents de formation), dont les compétences vont de l'évaluation des programmes de formation en entreprise en vue d'une éventuelle équivalence au traitement individuel des dossiers de demande de transfert. Ce souci de la clientèle vise à améliorer l'enseignement et la formation en profitant de l'expérience professionnelle des étudiants travaillant dans les domaines correspondants. Mais il se manifeste également dans le souci du détail : allégement de la procédure d'inscription et d'admission, café, thé, Coca-Cola et amuse-gueule gratuits à volonté chez Arthur Andersen et McDonald's ; accès gratuit illimité à Internet, bibliothèque en ligne et base de données en ligne à l'Université de Phoenix.

Le souci de la clientèle étudiante dans les établissements à but lucratif les amène à mettre l'accent sur la prestation de service, l'horaire et la commodité, qui sont autant d'arguments de vente. Dans la plupart des établissements à but lucratif, le service à la clientèle absorbe aux États-Unis une part importante de la masse salariale. Les universités américaines traditionnelles désignent certains enseignants pour assurer le conseil aux étudiants ; à l'École de gestion Keller et à l'Institut De Vry au contraire, le conseil constitue une activité spécialisée et le personnel affecté à l'aide et au conseil est disponible de 8 heures du matin à 8 heures du soir, qu'il s'agisse du choix d'une filière, de conseil financier, de problèmes de logement ou de photocopie. Comme la plupart des enseignants travaillent à temps partiel, ils ne sont disponibles en tout état de cause que pour l'instruction.

Les nouveaux prestataires ont également une approche très différente par rapport à la qualité. La « qualité » ne s'exprime pas en termes de rigueur intellectuelle, mais en bien en termes de :

- Formation des maîtres (obligatoire et souvent non rémunérée), sur une durée comprise, pour les établissements à but lucratif, entre 12 heures et quatre semaines.
- Cours conçus à l'échelon central et « scripts » pédagogiques auxquels les enseignants doivent impérativement se conformer – avec tout de même une certaine marge d'interprétation –, ceci au nom de la cohérence et de la standardisation du « produit ».
- Contrôle permanent de la performance. Ce contrôle est parfois très visible, comme à l'École de gestion Keller où les directeurs de centres assistent tous les trimestres à un cours au moins ; et chez McDonald's où l'on utilise des glaces sans tain dans le cadre de l'enseignement présentiel. A l'Université de Phoenix, les étudiants ont la possibilité de se plaindre « de ne pas en avoir eu pour leur argent » et demander à ce qu'on examine la transcription des cours en ligne.

Les universités d'entreprise et les universités à but lucratif évaluent sous une forme ou sous une autre chacun de leurs processus, depuis l'admission des étudiants jusqu'à la performance des maîtres en passant par le respect du programme et du plan de cours. A l'Université de Phoenix, « on mesure tout ce qui bouge ». Les établissements à but lucratif exigent une évaluation des étudiants dans chaque matière enseignée. Il existe de tout évidence un lien logique entre le caractère obligatoire de la formation des maîtres et le fait que le corps enseignant accepte bien l'idée d'être évalué au nom de la performance et du maintien dans l'emploi. Dans la mesure où cette formation vise à faire en sorte que les intéressés satisfassent aux exigences du poste, la mesure de la performance au travail suit automatiquement.

REFUS DES BARRIÈRES

L'éventail des formations et des enseignements assurés par les nouveaux prestataires est large, puisqu'il va des cycles courts aux formations diplômantes supérieures. On peut dire que ces prestations se situent pour une bonne part en dehors du champ d'activité « normal » des établissements d'enseignement supérieur. En Australie, le cursus de premier cycle est placé pour l'essentiel sous la responsabilité du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). On notera que le secteur australien de l'enseignement technique et de la formation continue, qui a fait l'objet d'une réforme en profondeur au cours de la dernière décennie, reproduit dans une large mesure les caractéristiques du mode opératoire des nouveaux prestataires. A cours de cette période, le secteur de l'EFP a été ouvert à la concurrence et à une pléthore de petits prestataires spécialisés ; le cursus a été recentré, avec pour objectif explicite de prendre en compte des besoins de l'économie, et l'on a organisé l'enseignement et la formation autour du développement de compétences spécifiques. Les établissements d'EFP australiens privilégient la compétence et ils sont incités à moduler leur offre et à recourir à la technologie pour la commodité de l'enseignement. L'EFP s'oriente plus récemment vers « le choix de l'utilisateur » ; la formation continue implique donc le recours à des enseignants et à des examinateurs qui exercent eux-mêmes le métier correspondant.

Sur un marché de l'éducation désormais concurrentiel et axé sur le profit, la distinction entre enseignement et formation, ou bien entre compétences, qualifications, qualités et habitudes, perd de sa netteté. Aux États-Unis, les nouveaux prestataires sont souvent divisés sur la possibilité et sur l'intérêt d'une telle distinction. Certains d'entre eux font valoir que de manière générale leur clientèle d'entreprises ne voit guère l'intérêt d'une démarcation stricte entre enseignement et formation, ou bien entre formations courtes et formations longues. On dit souvent que ce type de clientèle attend avant tout de l'université ou du *College* qu'ils améliorent de manière tangible les qualifications. L'Université Western Governors a adopté une approche fondée sur la compétence, en quoi elle innove sans doute bien davantage que par son recours à la technologie, qui a pourtant beaucoup fait pour son image.

Si les universités entendent répondre dans de bonnes conditions à la demande externe d'apprentissage tout au long de la vie ou de formation pour l'entreprise, il leur faudra sans doute renforcer leur partenariat avec des prestataires non universitaires. Ce partenariat se doit de dépasser la simple coopération entre les établissements concernés au niveau de la structure et de la conception des enseignements : il lui faut atteindre un niveau lui permettant de concevoir et de réaliser des programmes de qualité en partenariat avec la clientèle d'entreprises. Ce type d'opération est susceptible de faire ressortir les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent actuellement les rapports entre ces deux secteurs en ce qui concerne les structures, le financement, la gouvernance et la pédagogie.

EFFETS DE LA MODIFICATION DE L'ACTIVITÉ ACADÉMIQUE DANS LES UNIVERSITÉS TRADITIONNELLES

L'idéal traditionnel de l'activité académique met en exergue l'indépendance et l'autonomie individuelles appuyées sur une formule d'emploi à temps plein garanti, une autorité liée au statut universitaire, un contrôle local exercé sur l'ensemble des aspects de la vie académique, une solidarité entre l'enseignement et la recherche au niveau individuel, une valorisation de la recherche de haut niveau et un dédain marqué pour les tâches d'administration et de gestion considérées comme subalternes. On peut se demander – et c'est là un point très controversé – si cet idéal trouve effectivement sa traduction dans la pratique quotidienne, mais une bonne partie du personnel académique reste convaincu de la validité de cet objectif.

Ces valeurs académiques et les pratiques professionnelles correspondantes entrent inévitablement en conflit avec les exigences d'un monde extérieur dont les universités sont désormais de plus en plus tributaires. Par rapport au processus de modification de l'activité académique, qui traduit les pressions extérieures déjà mentionnées, nous proposons d'aborder ici cinq points. Les voici :

- L'horaire, la charge de travail et le moral sont soumis à des pressions de plus en plus fortes.
- La politique de recrutement évolue : on privilégie désormais la collectivité et l'établissement plutôt que le contrôle local et l'autonomie individuelle.
- L'activité académique se spécialise et devient plus exigeante.
- Les distinctions anciennes entre catégories de personnel sont gommées par les nouvelles tâches.

Confrontée au défi que lui lançait la transformation du secteur de l'enseignement supérieur, l'activité académique a préféré la surcharge à l'adaptation. Pris individuellement, les établissements et les universitaires préfèrent souvent voir leurs obligations s'accumuler progressivement plutôt que de se lancer dans l'entreprise beaucoup plus difficile et risquée consistant à faire des choix stratégiques et à revoir la notion d'efficacité et de productivité en milieu universitaire.

Les effets de cette accumulation sont mis en évidence par un certain nombre d'enquêtes sur le personnel académique, enquêtes qui donnent globalement une image cohérente. Les universitaires restent fondamentalement motivés par leur travail, mais certains d'entre eux ont le sentiment d'une pression de plus en plus forte et d'une perte de contact avec l'établissement. De nombreux universitaires ressentent de plus en plus fortement le poids des attentes qui se manifestent à leur égard, alors que leur idéal serait de fixer eux-mêmes les paramètres de leur vie professionnelle.

Une étude australienne sur la charge de travail, qui utilise les indications fournies par les intéressés eux-mêmes, s'intéresse aux changements intervenus au cours de la période 1977-93 (McInnis, 1996). Dans l'enquête de 1993, la moitié du groupe environ déclare ne pas avoir enregistré d'augmentation notable de sa charge de travail au cours des cinq années précédentes, l'autre moitié faisant état au contraire d'une augmentation. Une comparaison empirique avec une enquête de 1977 montre que l'augmentation signalée de la charge de travail reste relativement modeste : de 45 heures hebdomadaires (dans les collèges d'enseignement supérieur comme dans les universités), on passe à 48 heures environ en 1993. On peut s'en étonner dans la mesure où dans le même temps l'effectif étudiant progressait de quelque 85 % au niveau national, alors que l'effectif enseignant à temps plein ou à temps partiel ne progressait que de 68 %. L'anomalie apparente s'explique sans doute en partie par le fait que pour décharger le personnel universitaire à temps plein on recourt de plus en plus à des collaborations à temps partiel ou occasionnelles. Il convient de noter que depuis 1993 le système d'enseignement supérieur est soumis à de fortes contraintes. En 1998, l'effectif étudiant avait encore progressé de 17 %, alors que l'effectif enseignant (en équivalents-temps plein) restait pratiquement stable. Une menace plane sur les grandes universités australiennes dans les années à venir, celle d'un accroissement des contraintes sur la charge de travail compte tenu fait qu'il n'est pas prévu de crédits pour couvrir les hausses salariales.

McInnis constate une différence significative entre le groupe de 1977 et celui de 1993 : la charge de travail est désormais répartie sur l'ensemble de l'année. Cette évolution va probablement être renforcée par la pratique de plus en plus répandue du semestre d'été et par les pressions qui s'exercent sur le personnel académique pour qu'il aménage dans son calendrier les espaces nécessaires à l'accomplissement des tâches multiples que l'on attend de lui.

L'étude de McInnis met en évidence une autre évolution notable du schéma, à savoir la progression des activités « annexes ». Les tâches administratives ressenties comme les plus frustrantes sont celles qui ont trait aux demandes extérieures de transparence et d'assurance qualité.

Performance, normes de niveau professionnelles et transparence externe

Si le personnel académique se sent stressé par la demande extérieure de transparence et de performance, il a intérêt, pour reprendre une expression de Paul Ramsden « à s'y faire le plus vite possible » (Ramsden, 1998, p. 16).

On parle certes couramment du « métier d'universitaire », mais en réalité la manière dont est organisée et encadrée l'activité universitaire ne correspond pas à la notion de « profession » telle que pourraient l'entendre d'autres catégories. La formation initiale spécialisée et l'assurance qualité extérieure de la production (qui passe en général par un contrôle des pairs) ne concernent globalement que l'activité de recherche.

Dans la plupart des cas, les processus et les structures de l'enseignement universitaire font l'objet d'un examen, qui porte par exemple sur le descriptif des enseignements. Ces dernières années, la tendance est à une utilisation plus systématique des diplômes de didactique et des différentes formules d'amélioration de la qualité, notamment l'évaluation des étudiants, le retour d'information sur cette évaluation et l'examen par les pairs. Or en règle générale, l'examen par les pairs ne porte pas sur les échanges entre universitaires et étudiants et la participation à des activités de développement pédagogique est laissée à la discrétion des individus concernés. Dans le contexte actuel, on ne peut guère attendre des bailleurs de fonds – qu'il s'agisse des étudiants acquittant leurs droits d'études, des entreprises ou des pouvoirs publics – qu'ils acceptent de fonder l'assurance qualité sur une attitude aussi laxiste.

Aux États-Unis, l'examen après titularisation est désormais de pratique courante. L'évaluation du cours par les étudiants est très répandue au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Australie ; elle est de rigueur dans certains établissements. On est en train de revoir et d'étoffer les mécanismes d'assurance qualité au Royaume-Uni comme en Australie ; dans ces deux pays, comme dans de nombreuses circonscriptions des États-Unis, on voit s'exprimer une volonté similaire de demander des comptes aux universités sur les résultats de l'enseignement supérieur.

Remise en cause du contrôle local et de l'autonomie individuelle

En matière d'assurance qualité, c'est souvent l'établissement qui est au centre de l'attention, et non les unités académiques du site. Dans de nombreux pays, on publie des « palmarès » qui ont pour objet explicite ou implicite de classer les établissements plutôt que leurs composantes. L'exigence de diversification au niveau du système se traduit souvent pour l'établissement par la création d'une « niche » par le biais d'une stratégie empruntée à l'entreprise et l'on ne laisse plus les unités organisationnelles de l'université fixer leur propre cap. Dans un environnement concurrentiel, c'est souvent l'établissement qui aux yeux du marché est le lieu de la différenciation et qui retient l'attention des étudiants. Pour une philosophie de l'enseignement supérieur qui met l'étudiant au centre du processus, ce sont les enseignements qui comptent et non les départements ; les autres clients considèrent généralement l'enseignement et la recherche d'un point de vue pluridisciplinaire.

L'incidence de la technologie, qui implique que l'on s'intéresse aux systèmes inter-établissements, aux normes et au rapport qualité-prix, ne fait que renforcer l'intérêt pour le niveau d'organisation supérieur. Exploitant des études consacrées aux projets informatiques de certaines universités du Royaume-Uni, John Goddard fait observer que le passage à l'université « virtuelle » n'implique

pas nécessairement l'absence totale de contraintes sur le partage des opérations. De nombreux facteurs de changement dans ce secteur accentuent la nécessité d'adopter les méthodes de l'entreprise pour traiter les problèmes d'informatisation. Les tentatives de création de l'université « virtuelle » à partir de la base se perdent souvent dans le sable parce qu'elles ne sont pas suffisamment orientées et systématiques au niveau de l'établissement. En outre, le fait que l'opinion réclame des universités plus réactives... renforce encore la nécessité d'établissements intégrés capables d'une gestion interne du savoir (Goddard, 1999).

Craig McInnis a étudié les initiatives prises par certains établissements pour faire face à la diversité croissante de la population étudiante en créant un système d'aide aux étudiants et en modifiant les programmes d'études (McInnis, 1998b). Il observe que dans la mesure où ces initiatives ont pour effet de recentrer l'activité académique elles donnent la possibilité de déplacer le centre de gravité en matière de gestion des programmes : le personnel académique local en est dessaisi au profit d'équipes composées d'universitaires ou de non universitaires intervenant dans le cadre des paramètres stratégiques de l'établissement.

Dans le droit fil de cette tendance à accorder un rôle prééminent à l'établissement, la plupart des universités procèdent à un transfert des compétences d'organisation et de gestion au bénéfice des facultés et des instituts. Ce transfert, qui accroît l'autorité des échelons intermédiaires, s'accompagne d'une exigence accrue de transparence. A l'échelon national, les universités adoptent donc une position voisine de celle qui a présidé au cours de la décennie écoulée à la réforme de la gestion au sein de l'administration, réforme qui aboutit à une séparation entre d'une part l'élaboration de la ligne d'action des pouvoirs publics et l'activité consultative correspondante et d'autre part sa concrétisation, l'accent étant mis à l'échelon central sur « l'encadrement » global de l'action publique, la transparence et la performance.

Le passage dans les universités à un mode opératoire de type entrepreneurial a des répercussions importantes sur la culture et sur la politique universitaire, plus particulièrement sur sa politique du personnel académique. Il remet en cause la vision idéalisée d'une communauté savante dont tous les universitaires seraient membres à part égale ou du moins d'une communauté au sein de laquelle les différences de statut seraient déterminées par la seule compétence académique. Certains membres de cette communauté savent en effet mieux tirer parti que d'autres des occasions qui se présentent, ce qui introduit au sein de l'établissement une certaine inégalité en matière de récompenses, de statuts et de ressources. Il peut se faire que dans certains domaines les universitaires ne contrôlent plus leurs conditions de travail ou l'orientation de leur travail, alors que dans d'autres ils auront davantage de marge de manœuvre et d'autorité du fait que leur activité représente de toute évidence un apport précieux pour l'organisation. Dans une université « entrepreneuriale », la « valeur » de cet apport se

mesure généralement en fonction critères plus diversifiés que le seul statut de l'intéressé au sein de la recherche. Pour mieux saisir les occasions qui se présentent, il convient sans doute d'adopter un mode opératoire plus « réparti » et plus axé sur l'extérieur, ce qui implique une capacité à mobiliser les individus et les équipements en divers points de l'établissement pour les regrouper de manière flexible au sein de structures transitoires. Gibbons (1999, p. 34) fait observer que « ceux qui souhaitent participer à la recherche selon ces modalités se trouvent dans l'obligation de modifier leurs pratiques de recherche. Mais s'ils le font, ils risquent de se trouver 'déphasés' par rapport aux structures actuellement en place dans l'université en matière d'avancement... Les universités qui souhaitent pratiquer la recherche dans le cadre du Mode 2 doivent se montrer beaucoup plus entrepreneuriales dans l'utilisation de leur capital intellectuel, ce qui veut dire qu'elles vont être éventuellement amenées à adopter à l'essai diverses formules d'emploi contractuel ».

Au sein des départements, l'autorité et le pouvoir de contrôle échappent également de plus en plus aux personnalités individuelles. Les universitaires travaillent de plus en plus souvent en équipe, pour la recherche comme pour l'enseignement. La plupart des universités ont mis en place un processus très précis pour l'introduction d'enseignements ou de sujets nouveaux, ce qui veut dire que jamais les universitaires n'ont été aussi instamment invités à justifier leur choix par rapport à la demande du marché et à la viabilité économique. En outre, on met désormais l'accent sur l'observation et l'évaluation des résultats de l'apprentissage, ce qui implique une vue beaucoup plus globale de la structuration des cursus que ne l'exigeraient les seuls intérêts des départements ou des individus.

Ces évolutions vont apparemment à l'encontre de « la mentalité académique, qui est obnubilée par les individualités plutôt que par la visée commune de l'université » (Lynton, 1998, p. 8). La convergence de l'activité individuelle et des objectifs de l'organisation représente un défi majeur pour l'université moderne. Les opposants parlent en l'occurrence de « tyrannie des gestionnaires » et ils la refusent au motif qu'à leurs yeux il s'agit d'une tentative de la « hiérarchie » pour les contrôler et pour les priver de leur liberté académique. Il est clair qu'aucune université ne peut espérer fonctionner au niveau stratégique en exigeant une augmentation de la production et en imposant unilatéralement à son personnel une surveillance et un contrôle. D'un autre côté, il est illusoire de s'imaginer qu'une main invisible va guider les universitaires et leur faire prendre la bonne orientation stratégique ou que le changement passe par l'introspection et la réflexion des intéressés.

La liberté académique demeure l'une des clés de voûte de l'enseignement supérieur ; mais elle a été de tout temps circonscrite, par l'accréditation des enseignements professionnels ou par l'obligation de respecter la loi par exemple.

Comme le dit un éminent chercheur américain, « la liberté académique est une chose importante, mais elle ne saurait être assimilée à une absence de responsabilité vis-à-vis des étudiants » (Kennedy, 1995, p. 12). Parmi les prestataires comme l'Université de Phoenix récemment apparus dans l'enseignement supérieur, certains sacrifient de toute évidence la liberté académique aux intérêts d'entreprise en recrutant sur contrat un personnel chargé d'élaborer des programmes normés et d'assurer les enseignements correspondants. Mais la plupart des universités qui s'en tiennent à la tradition devront trouver en matière de gestion des formules différentes pour traiter le problème de la convergence entre les activités individuelles et l'action de la direction ou de l'équipe dirigeante. La plupart des universités vont devoir en particulier mettre en place un mécanisme permettant de faire coïncider les objectifs de l'organisation et l'action des individus, tout en respectant largement la liberté académique du personnel appelé à concourir à la réalisation de ces objectifs.

Spécialisation et complexité de l'activité universitaire

On inscrit généralement l'activité académique dans le triptyque constitué de l'enseignement, de la recherche et de la prestation de services, censés faire partie du répertoire de tout universitaire. Mais cette catégorisation ne rend pas justice à la multiplicité des tâches auxquelles ils se consacrent pour la plupart. Elle ne reflète pas non plus la politique de recrutement pratiquée dans la plupart des établissements ou la réalité de l'activité académique.

Dans bien des cas, l'essentiel de cette activité est axé sur l'enseignement et la recherche. Les autres tâches, y compris la coordination des enseignements ou la gestion d'un département ou d'un institut, sont assimilées à de fâcheuses interruptions. Jusqu'à une date récente, les fonctions de gestion et de direction étaient attribuées en fonction du mérite académique, et parfois assorties d'un système de rotation. En les assumant, on estimait qu'on s'éloignait temporairement de l'activité universitaire « sérieuse ». Les vice-chanceliers (ou présidents) étaient autrefois considérés essentiellement comme des collecteurs de fonds dont le rôle consistait à préserver l'université des atteintes que pouvait lui infliger le monde extérieur. La collecte de fonds reste aujourd'hui un aspect essentiel, mais elle ne représente plus désormais qu'une fonction parmi beaucoup d'autres, car le vice-chancelier est aujourd'hui le directeur général d'une vaste organisation.

Par rapport à son « noyau dur », l'enseignement et la recherche, l'activité universitaire se spécialise elle aussi et gagne en complexité. On en sait désormais davantage sur les mécanismes d'acquisition du savoir et l'évolution pousse à recentrer l'enseignement et l'apprentissage autour des résultats, ce qui implique l'adoption d'une approche plus professionnelle. Il est demandé aux universitaires de prendre en compte les besoins diversifiés des différentes catégories

d'étudiants, de se montrer plus flexibles au niveau des horaires et des sites de l'instruction, de maîtriser l'utilisation de l'informatique dans la pédagogie, d'élaborer des programmes « transversaux » axés sur les résultats pédagogiques, de travailler en équipe, de soumettre leur enseignement à une évaluation et d'imaginer, puis de mettre en œuvre des améliorations, de s'intéresser et de réagir aux appréciations données par les étudiants et les diplômés, d'améliorer l'évaluation et sa diffusion auprès des étudiants, de tenir compte des besoins des employeurs, enfin de comprendre et d'utiliser les théories relatives à l'apprentissage. Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces exigences créent pour le personnel de lourdes contraintes de temps. Parallèlement, la recherche augmente elle aussi son niveau d'exigence : il faut encadrer les travaux de troisième cycle ; publier des articles ou déposer de brevets ; créer des contacts avec l'entreprise ; préparer, soumettre ou examiner les dossiers de demande de subvention.

Compte tenu du fait que l'éventail des attentes s'élargit et que la tâche gagne en complexité, le personnel se montre inévitablement plus performant sur certains points que sur d'autres ; sa productivité et ses centres d'intérêt évoluent dans le temps. C'est ce qui ressort sans ambiguïté de l'enquête qu'a réalisée McInnis auprès d'universitaires australiens ; McInnis note que le schéma de changement observé indique « la possibilité d'une restructuration interne des rôles académiques en fonction de la performance ; l'éventualité d'une différenciation des statuts se fondant davantage sur l'enseignement et la recherche ; l'exigence, déjà perceptible, d'un effort collectif en vue d'améliorer la productivité et l'efficacité dans le cadre de l'enseignement et de la recherche » (McInnis, 1998a).

A la spécialisation des tâches académiques traditionnelles, s'ajoute la nécessité de concevoir de nouvelles catégories d'activité si les universités doivent jouer un rôle dans les « systèmes du savoir ». Dans ce type de système, le savoir est produit à l'échelon local, national ou international, à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre universitaire. L'un des rôles que pourrait assumer l'université dans ce contexte est un rôle de courtage, de médiation et de ciblage : il s'agit de faire en sorte que le savoir porte sur un certain nombre de questions particulières, définies en partenariat avec les autres parties prenantes. Il va de soi que la plupart des universités assument déjà ce rôle, même de manière limitée, grâce à leur activité en matière de transfert de technologie, de services à la collectivité et de formation continue. Mais la différence réside dans le fait que ces activités sont généralement marginales dans la vie de l'université.

Expansion et confusion des rôles

Le personnel académique à temps plein est généralement considéré comme la clé de voûte du système universitaire. Cela est si vrai que dans un ambitieux

examen de l'efficience et de l'efficacité de l'enseignement supérieur australien, réalisé en 1985 par la Commission de l'enseignement supérieur du Commonwealth, un chapitre entier est consacré au personnel académique, alors qu'aucune allusion n'y est faite au personnel non académique et que les collaborateurs académiques à temps partiel n'y sont évoqués qu'épisodiquement.

L'enquête Dearing sur l'enseignement supérieur du Royaume-Uni note que le personnel non académique voit s'ouvrir de nouvelles perspectives de carrière dans des secteurs comme la documentation, le soutien informatique, l'assistance technique et l'administration. On peut y adjoindre toute une gamme de fonctions « para-universitaires » liées à l'égalité des chances, au perfectionnement du personnel, à l'assistance pédagogique et à la conception de l'instruction. La Commission Dearing se déclare d'accord avec un certain nombre de textes qui lui ont été soumis et dans lesquels on suggère que « les distinctions entre catégories de personnel perdent de leur pertinence dans la mesure où le personnel passe d'une fonction à l'autre » (Dearing, 1997, paragraphe 14.15).

En 1998, le ministère de l'Emploi, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse du Commonwealth a publié les résultats d'une enquête portant sur l'éventualité d'une convergence entre travail académique et travail non académique (Pickersgill *et al.*, 1998). Cette étude aboutit à la conclusion qu'il existait plusieurs zones de recoupement, surtout dans les instituts de recherche et dans les activités de laboratoire et de démonstration, mais aussi dès l'instant où :

- Une partie du personnel des services généraux exerce une activité (limitée) d'enseignement sous forme de conférences portant sur des domaines dans lesquels il dispose d'une expertise particulière.
- Une bonne partie des collaborateurs considérés officiellement comme universitaires se trouve consacrer une part de plus en plus importante de son temps à l'administration d'une faculté ou d'un département.
- Le personnel des services généraux et le personnel académique professionnellement qualifiés interviennent conjointement, dans le cadre des actions de soutien, au niveau de programmes axés sur la fonction enseignante de l'université : formation aux langues de spécialité par exemple, avec conception et développement des cours et enseignement correspondant, notamment dans le cadre de l'enseignement à distance ou sur support électronique.

Pickersgill résume la situation en affirmant que « de manière générale, il est préférable de décrire la fonction centrale de l'université en termes d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité et de considérer que '*l'activité universitaire*' regroupe l'ensemble de ces activités, auxquelles participent aussi bien le personnel officiellement considéré comme 'académique' que le personnel officiellement considéré comme relevant des 'services généraux' » (p. 33).

Les affirmations de Pickersgill et de la Commission Dearing sont contestées : on leur reproche de procéder à une généralisation à partir de catégories particulières de personnel administratif et technique et de ne pas prendre en compte la spécialisation des rôles administratifs (Conway, 1998). Il n'en est pas moins évident que l'activité non académique prend un caractère plus spécialisé, plus complexe et plus diversifié. Si les universités entendent devenir des organisations gérées de manière professionnelle, il leur faudra admettre que la liste des tâches spécialisées est en train de s'étoffer ; ces tâches ont été trop longtemps confiées à des universitaires qui s'en acquittaient en dilettantes et trop longtemps considérées comme subalternes par rapport à l'activité universitaire « réelle ». Il s'agit de la gestion des ressources humaines, de la gestion informatique, du marketing, de la planification stratégique, de la planification financière et des investissements, toutes tâches qui dans le monde extérieur sont exécutées par des spécialistes de haut niveau fort bien rémunérés.

Toutefois, la confusion, actuelle et prévisible, des rôles représente un phénomène important et qui prendra de plus en plus d'importance à mesure que les universités adopteront des modalités plus flexibles en matière d'enseignement et d'apprentissage. et chercheront à soutenir et à promouvoir leur personnel en fonction de ses compétences, de ses résultats et de son potentiel plutôt qu'en fonction de son classement dans la hiérarchie professionnelle. Ce dernier point présente un intérêt particulier, dans la mesure où l'emploi et le profil de carrière ne sont pas du tout les mêmes pour le personnel académique et pour le personnel non académique.

La différence essentielle réside dans le fait que l'activité non académique est fonction du poste, alors que l'activité et la carrière et la promotion des universitaires dépendent du niveau de compétences et des antécédents professionnels, lesquels sont souvent évalués par rapport à une gamme d'activités au nombre desquelles figurent impérativement l'enseignement, la recherche et les prestations collectives. Par ailleurs, les universitaires doivent aujourd'hui encore une grande partie du soutien de leurs pairs, de leur satisfaction, de leur orientation, de leur réputation et de leur axe de travail au fait que leur discipline les intègre dans un groupe qui dépasse le cadre de l'établissement et même le cadre national. Nombreux sont les universitaires qui se sentent plus solidaires de leur discipline que de l'établissement dans lequel ils travaillent. Inversement, le personnel des services généraux ne se pose dans l'ensemble guère de question sur son allégeance. Cette différence est susceptible de contrarier le passage sans heurts d'une activité académique à une activité non académique, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université.

Les discussions sur la ligne d'action de l'établissement laissent souvent de côté les collaborateurs à temps partiel ou les enseignants associés appartenant au personnel d'un autre établissement. Sur le plan de la pratique, le recours à ce

type de collaboration est susceptible d'enrichir considérablement l'enseignement, car ces intervenants sont des professionnels expérimentés capables de donner une autre dimension à l'instruction. Si les universités entendent jouer un rôle de médiation au sein des systèmes de savoir réparti, il faudra même qu'une part importante des connaissances qu'elles abordent soit « importée » par le biais d'un dispositif de contrat ou de collaboration à temps partiel et qu'elles ne s'en remettent plus exclusivement au savoir véhiculé par le personnel émargeant à temps plein sur le budget de l'établissement. Or dans la pratique, les collaborateurs occasionnels ou à temps partiel se plaignent souvent de leur isolement : ils ne sont pas associés à la prise de décision, il n'ont pas accès aux équipements de soutien et aux projets de développement et leur emploi est soumis à des fluctuations arbitraires.

LES MESURES ENVISAGEABLES

Si les universités entendent devenir plus sélectives au niveau des établissements, il leur faut trouver une formule permettant d'harmoniser les activités individuelles et l'orientation générale de l'établissement. La tâche est d'autant plus impérative que les universitaires se sentent sous pression du fait que leur activité prend un caractère plus complexe et plus spécialisé et que le financement public censé couvrir toute la gamme des activités se réduit. Il devient donc indispensable que la direction prenne des initiatives, que l'arbitrage entre les objectifs de l'établissement et la liberté académique individuelle fasse l'objet d'une renégociation et que l'on redéfinisse l'activité universitaire.

Plusieurs éléments doivent être réunis si l'on veut atteindre cet objectif :

- Processus et systèmes qui fournissent le cadre de l'harmonisation entre les activités individuelles et les objectifs stratégiques de l'organisation. Les principales formules sont le système de gestion globale de la performance, dont les principes sont énoncés dans le rapport Hoare (Hoare, 1995) et ailleurs (Ramsden, 1998) et la planification du personnel. Cette dernière implique une évaluation prévisionnelle systématique de l'évolution de l'organisation et de sa charge de travail, puis une extrapolation sur les besoins en personnel si l'on veut assurer cette charge de travail et enfin la définition de la politique du personnel correspondante, depuis le recrutement jusqu'à la retraite, afin d'obtenir le profil souhaité (Gibson *et al.*, 1999).
- Formule de gestion du personnel qui reconnaisse et coordonne la contribution aux objectifs de l'établissement apportée par l'activité de l'ensemble du personnel, plutôt que par celle des seuls universitaires à temps plein. Les collaborateurs à temps partiel et le personnel des services généraux doivent donc être pleinement associés aux développements stratégiques et soutenus par l'université.

- Flexibilité plus marquée des critères sur lesquels se fonde l'évaluation de la performance et de l'activité future du personnel universitaire. Ces critères servent actuellement au moment du recrutement et de l'avancement, alors qu'ils devaient s'intégrer dans une formule homogène de gestion de la performance définissant les attentes vis-à-vis du personnel et offrant un retour d'information ainsi que des possibilités de perfectionnement. Aujourd'hui, la plupart des universités tablent sur la polyvalence de leurs universitaires qui doivent être à la fois des spécialistes de l'enseignement, de la recherche originale, de l'activité professionnelle et des prestations collectives ou autres. Les établissements prévoient parfois une certaine flexibilité, par exemple en pondérant chacune de ces composantes et en permettant une évolution de cette pondération dans le temps. Ce point mis à part, et en dépit de l'existence d'une minorité d'universitaires qui se consacrent uniquement à l'enseignement ou uniquement à la recherche, l'uniformité est de règle en ce qui concerne les attentes vis-à-vis du personnel. Deux voies sont envisageables pour introduire une spécialisation. Premièrement, les établissements peuvent élargir la gamme des postes de spécialité, par exemple en augmentant le nombre des postes d'enseignants non chercheurs ou en donnant un caractère officiel à la séparation des rôles évoquée antérieurement dans le présent rapport. Ils peuvent sinon attendre que la spécialisation s'instaure d'elle-même en réduisant leurs attentes vis-à-vis de leur personnel – tout en maintenant certaines exigences de niveau – ou en laissant le personnel développer ses propres points forts, qui sont susceptibles d'évoluer dans le temps. La première de des deux approches (la « chaîne de montage ») est celle adoptée par un certain nombre d'établissements américains à but lucratif de création récente qui se mettent au service de l'entreprise ou des adultes occupés, mais elle ne correspond ni aux aspirations de la plupart des universitaires, ni, comme on va le voir, aux modèles d'organisation du travail que génèrent les activités « à forte composante de savoir ».
- Parallèlement à la flexibilité déjà évoquée, il convient de prévoir une flexibilité et une adaptation à la situation locale dans les procédures visant à déterminer la charge de travail. Il faut mettre en place des formules autres que le contact direct ; dans la gestion du personnel, par exemple dans l'évaluation de la performance ou la répartition des tâches, il conviendra de prendre de plus en plus en compte l'enseignement et la recherche en équipe.
- Accroissement des contacts et des détachements de personnel entre les universités et les organisations extérieures et entre postes académiques et non académiques. Une telle interaction est susceptible d'améliorer la valeur professionnelle de nombreux universitaires. Elle se trouverait facilitée si l'on permettait aux universitaires d'améliorer leur gamme de qualifications et

leurs perspectives de carrière en occupant un poste extra-universitaire. Inversement, il conviendrait de prendre davantage en compte au moment du recrutement les activités menées en dehors du cadre académique traditionnel. Les établissements qui affirment privilégier les « applications » doivent en particulier veiller à ce qu'il y ait des échanges permanents entre le personnel académique et les organisations extérieures correspondantes et étoffer leur système de recrutement d'enseignants associés. L'allègement des critères académiques évoquée précédemment aurait pour visée d'introduire cette flexibilité et elles serait susceptible d'aider d'autres catégories de personnel universitaire, notamment le personnel féminin, à revenir à l'université après une interruption de carrière et à y déployer leur énergie de manière productive.

- Amélioration des capacités de collaboration entre les universités ainsi qu'entre les universités et les organisations extérieures. Ce type d'activité n'est actuellement développé que dans certains contextes particuliers. Il est par exemple fréquent pour les chercheurs universitaires de collaborer avec d'autres universitaires de la même discipline à l'échelon national ou international. Il faut élargir la collaboration, y inclure le cas échéant d'autres intervenants que les pairs, en faire une composante de l'activité principale de l'université et faire en sorte qu'elle tienne compte autant des objectifs collectifs que des objectifs individuels.
- Reconnaissance et sanction de la performance dans un contexte plus flexible et plus diversifié. On peut envisager par exemple de découpler dans une certaine mesure la rémunération du grade universitaire et de la moduler sur certains facteurs marchands ou sur la performance individuelle. Dans plusieurs pays, on voit déjà apparaître dans certaines universités ou dans l'ensemble du système des grilles de rémunération différenciées. Les établissements qui s'efforcent d'écarter les rémunérations et de répartir uniformément les augmentations de salaire sur l'ensemble du personnel s'exposent à un risque financier important et peuvent éprouver certaines difficultés pour attirer un personnel très performant.

Les mesures évoquées vont être de plus en plus largement adoptées à mesure que les universités renforceront les liens qui les unissent aux autres universités ou à des organisations extérieures. A plus long terme, le fait que le savoir soit par nature « réparti » aura probablement des répercussions très importantes sur les universités. Développant jusqu'au bout la logique de son modèle de Mode 2, Michael Gibbons arrive à la thèse suivante :

- « Les universités qui auront un mode opératoire efficient seront de taille beaucoup plus réduite et elles vont apprendre à exploiter davantage des ressources intellectuelles dont elles ne sont pas entièrement détentrices.

C'est le seul moyen pour elle d'avoir des échanges efficaces avec le système de production du savoir réparti. Parmi leurs "membres" on trouvera donc, outre un petit noyau central d'enseignants permanents, une frange beaucoup plus étoffée d'experts ayant avec elles des liens très diversifiés. Nous avons proposé pour l'université une métaphore, celle d'un "holding" opérant dans le secteur de la production du savoir, qui en matière d'enseignement se cantonnerait peut-être dans un rôle d'accréditation des enseignements dispensés par d'autres et qui en matière de recherche apporterait sa contribution en créant des équipes de résolution de problèmes travaillant sur des questions fondamentales » (Gibbons, 1998, p. 61).

Moins apocalyptique dans ses conclusions, la Commission Dearing du Royaume-Uni n'en arrive pas moins à l'idée que l'évolution de la demande est susceptible d'affecter la composition du personnel universitaire, sa conclusion étant que « ... les schémas de carrière futurs devraient se caractériser par (...) la présence dans l'établissement d'un effectif réduit de collaborateurs permanents, à qui il sera néanmoins demandé d'assurer une continuité dans la gestion, l'administration et l'apprentissage » (Dearing, 1997, paragraphe 14.12). Ces vues reflètent une tendance large dans le monde du travail, notamment dans les activités fondées sur le savoir dont le rôle devrait être prépondérant au cours de ce siècle.

La décennie écoulée a vu se constituer un corpus important de littérature sur l'évolution des pratiques de gestion dans les entreprises fondées sur l'innovation et le savoir. Cette littérature met certes généralement l'accent sur l'idée qu'il n'existe pas de solutions communes ou exportables, mais de nombreux commentateurs mettent en évidence les grands principes qui sous-tendent les évolutions récentes. Ces principes révèlent une tendance qui à bien des égards illustre les possibilités de convergence de la bonne pratique avec certains aspects de la vie universitaire. C'est ainsi que :

- Les actifs seront de moins en moins attachés à leur entreprise et de plus en plus attachés à leur profession et à leur groupe de projet (Kanter, 1996, p. 141).
- On s'intéressera moins à la catégorie professionnelle dont relève un actif qu'à ses compétences (Ulrich, 1996, p. 3).
- L'activité de gestion s'éloignera du « commandement et du contrôle » pour privilégier la focalisation et la coordination des activités de groupes d'actifs autonomes (Savage, 1996).
- Les salariés seront de plus en plus considérés comme des éléments d'actif et des membres d'une communauté, plutôt que comme des ressources d'entreprise (Handy, 1996a, p. 382).
- L'autorité découlant de la position s'effacera devant l'autorité découlant du savoir (Savage, 1996).

Mais la littérature consacrée à la gestion met également l'accent sur un certain nombre d'aspects du changement organisationnel qui s'accommodent mal des pratiques de travail actuelles dans les universités. Certains prévoient par exemple la disparition de l'emploi permanent et du poste à responsabilités fixes et le passage à des dispositifs plus flexibles en matière d'emploi, mais aussi la disparition d'une organisation du travail reflétant les structures de l'entreprise et le passage à une organisation « virtuelle » rassemblant autour d'une activité ou d'un projet communs des personnes exerçant des fonctions différentes. La sécurité de l'emploi ne sera donc plus liée à la titularisation dans un poste, mais bien à l'employabilité (Kanter, 1996 ; Handy, 1996*b*). Au sein des organisations, la gestion du personnel ne visera plus à constituer un « stock » d'employés (Handy, 1996*b*), mais à faire le lien entre la mission de l'établissement et l'activité de groupes répartis au sein d'une communauté d'actifs.

On trouve déjà des exemples de personnes exerçant officiellement ou officieusement une activité académique dépassant le cadre d'un établissement. Dans de nombreux pays, certains universitaires ont en parallèle un poste à l'université et un poste à l'extérieur, par exemple dans un centre hospitalo-universitaire ou dans une entreprise privée. Un nombre encore réduit, mais croissant, de personnes exercent en permanence une activité universitaire de type contractuel, sans être rattachées à un établissement. Ceci rappelle la formule pratiquée au Moyen-Age du savant itinérant, tradition qui s'est maintenue longtemps dans l'enseignement supérieur allemand, mais qui a entre-temps largement cédé la place au système de la chaire, devenu la norme pour l'activité académique.

Le passage à ce schéma d'emploi nomade et indépendant est progressif, et l'on pourrait envisager dans l'immédiat de coupler le recrutement et les périodes de travail académique. Dans certains pays, les universités passent à un système d'année universitaire composée de deux semestres, financés sur crédits publics, auquel s'ajoute un trimestre d'été faisant appel à des formules payantes. Cette évolution donne à penser que les universités, notamment australiennes, auraient la possibilité d'adopter la formule de recrutement semestriel en vigueur aux États-Unis : le personnel académique y est recruté pour une période de neuf mois et il est tenu de travailler pour son établissement uniquement durant les deux semestres principaux. Cette formule permet éventuellement au personnel de se libérer pour une activité de conseil ou d'être payé par l'université pour un enseignement ou une recherche pendant le semestre d'été. Si elle était adoptée, elle permettrait aux universités d'améliorer la rétention du personnel en autorisant celui-ci à se procurer un complément de salaire pendant la période où la puissance publique ne le finance plus. Elle permettrait en outre de promouvoir l'établissement de contacts entre les universitaires et les organisations extérieures en incitant à une activité de conseil en dehors des semestres. Elle permettrait enfin aux universités de rémunérer leurs meilleurs chercheurs durant la période

estivale au lieu que ceux-ci se sentent obligés d'enseigner durant cette période pour des considérations économiques.

On peut certes discuter et contester tel ou tel détail de cette nouvelle approche de l'activité universitaire, mais on ne peut en aucun cas prétendre que le modèle standard de l'enseignement peut, étant extensible, se perpétuer indéfiniment. Cela étant, la question qui se pose n'est pas de savoir si l'activité universitaire va changer de nature et de structure, mais bien de connaître le calendrier et la portée de ce changement. Il ne faudrait pas sous-estimer l'inertie du dispositif actuel étant donné le caractère fondamentalement et internationalement conservateur de l'activité d'enseignement supérieur. Il est également beaucoup plus aisé de claronner que les autres organisations doivent impérativement procéder à des réformes ou de demander à d'autres de se cantonner à certains types d'activité que de venir à bout pour son propre compte de la tâche urgente qui consiste à changer les choses en profondeur. L'activité université peut ou peut ne pas connaître une révolution au cours de la décennie à venir, mais on verra se multiplier les exemples de modèles et d'itinéraires nouveaux.

Aucune prescription ne peut convenir à l'ensemble des établissements, mais dans la mesure où les signaux indiquent tous la même direction on est tenté de penser que les mesures nécessaires sont des mesures permettant au personnel de développer ses points forts et ne les obligeant pas à se contenter d'ambitions médiocres. Il nous faut élargir notre perception de la recherche et de l'activité universitaires. Il nous faut permettre au personnel d'effectuer un travail d'équipe, de se mouvoir au-delà des frontières internes ou externes, de tirer parti du savoir avancé produit par diverses disciplines et de l'appliquer à la création d'un savoir nouveau et à la résolution de problèmes du monde réel, enfin d'être reconnu et récompensé pour cette démarche. Et surtout, il faut que nous soyons en mesure d'exploiter pleinement le potentiel de savoir et d'expertise qui existe dans nos universités.

Références

- COALDRAKE, P. et STEDMAN, L. (1998),
On the Brink: Australia's Universities Confronting Their Future, University of Queensland Press.
- CONWAY, M. (1998),
« Academics and administrators: competitive collaborators ? », *Journal of Institutional Research in Australasia*, 7(2), pp. 26-35.
- CUNNINGHAM, S., TAPSALL, S., RYAN, Y., STEDMAN, L., BAGDON, K. et FLEW, T. (1998),
New Media and Borderless Education, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Program Report 97/22, Canberra.
- CUNNINGHAM, S., RYAN, Y., STEDMAN, L., FLEW, T., TAPSALL, S., BAGDON, K. et COALDRAKE, P. (2000),
The Business of Borderless Education, Department of Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Program, in press.
- DEARING, Sir Ron (président) (1997),
Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO, Londres.
- GIBBONS, M. (1998),
Higher Education Relevance in the 21st century, UNESCO Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, octobre, pp. 5-9.
- GIBBONS, M. (1999),
Changing Research Practices, in What Kind of University? (Brennan *et al.*, dir. pub), Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- GIBSON, D., COALDRAKE, P., STEDMAN, L., COCHRANE, T., GARDNER, D. et BAUMBER, K. (1999),
Performance and Client Service in a Competitive and Rapidly Changing Environment, Queensland University of Technology, Department of Éducation, Training and Youth Affairs, Occasional Paper Series 99-C.
- GODDARD, J. (1999),
« Signs point to the learning corporation », *Times Higher Education Supplement*, 30 juillet, p. 13.
- HANDY, C. (1996a),
« Unimagined futures », in *The Organization of the Future*, Drucker Foundation future series, Jossey-Bass, San Francisco.
- HANDY, C. (1996b),
Beyond Certainty: The Changing Worlds of Organisations, Arrow Books Ltd., Londres.
- HOARE, D. (Chair) (1995),
Higher Education Management Review: Report of the Committee of Inquiry, AGPS, Canberra.

- KANTER, R.M. (1996),
« Restoring people to the heart of the organization of the future », dans *The Organization of the Future*, Drucker Foundation future series, Jossey-Bass, San Francisco.
- KENNEDY, D. (1995),
« Another century's end, another revolution for higher education », *Change*, 27(3), pp. 8-15.
- LYNTON, E.A. (1998),
« Reversing the telescope: Fitting individual tasks to common organizational ends », *AAHE Bulletin*, 50(7), pp. 8-10.
- MARTIN, E. (1999),
Changing Academic Work: Developing the Learning University, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- McINNIS, C. (1996),
« Évolution et diversification des tâches exécutées par les universitaires australiens », *Gestion de l'enseignement supérieur* 8(2), pp. 105-117.
- McINNIS, C. (1998a),
Change and Continuity in Academic Work, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Series Report No. 30.
- McINNIS, C. (1998b),
« Gérer les réponses ordinaires et marginales à la diversité », *Gestion de l'enseignement supérieur* 10(1), pp. 29-42.
- PICKERSGILL, R., VAN BARNEVELD, K. et BEARFIELD, S. (1998),
General and Academic Work, Are They Different?, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Program 98/10.
- RAMSDEN, P. (1998),
Learning to Lead in Higher Education, Routledge, London and NY.
- SAVAGE, C.M. (1996),
Fifth Generation Management: Co-Creating Through Virtual Enterprising, Dynamic Teaming, and Knowledge Networking, Revised edition, Butterworth-Heinemann, Boston.
- ULRICH, D. (1996),
« Organizing around capabilities », in *The Organization of the Future, Drucker Foundation Future Series*, Jossey-Bass, San Francisco.
- WALSHOK, M. (1995),
Knowledge Without Boundaries: What America's Research Universities Can Do for the Economy, the Workplace and the Community, Jossey-Bass, San Francisco.
- WEST, R. (président) (1998),
Learning for life, Final report of the Review of Higher Education Financing and Policy, Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, avril.

Évolution de la politique d'enseignement supérieur du Japon : le cas des universités nationales

Akiyoshi Yonezawa

Université d'Hiroshima, Japon

RÉSUMÉ

Le présent document a pour objet d'analyser le débat qui se déroule actuellement au Japon sur le système d'enseignement supérieur. En septembre 1999, le ministère de l'Éducation du Japon a annoncé son intention de transformer toutes les universités nationales en « entreprises administratives autonomes », qui deviendraient des entreprises publiques à vocation spéciale et étroitement liées à l'administration nationale. Pour suivre les résultats de ces établissements, le gouvernement a prévu de recourir au système d'évaluation externe de la qualité, mis en place en avril 2000. Le ministère de l'Éducation a en outre remplacé le mécanisme de financement des universités par l'affectation d'un budget global et vise à mettre en place un mécanisme de financement contractuel basé sur les performances, elles-mêmes fonction des résultats futurs de l'évaluation externe de la qualité.

Cette évolution de la politique d'enseignement supérieur au Japon semble s'inscrire dans le jeu complexe d'une lutte de pouvoirs, dont les principaux acteurs sont le Parlement, le ministère de l'Éducation, le cabinet du Premier ministre et l'Association des universités nationales. L'objectif dans le présent document est d'analyser le débat sur l'évolution du système d'enseignement supérieur au Japon et de favoriser un échange de nature sociologique sur la politique à l'égard des universités nationales, surtout dans le contexte asiatique et dans une perspective internationale comparative.

CONTEXTE

La transformation des universités publiques, ou des établissements publics d'enseignement supérieur, en « entreprises » est l'un des principaux thèmes de la recherche actuelle sur l'enseignement supérieur. Burton Clark (1998) parlait à ce sujet de l'émergence d'universités entrepreneuriales, évoquant surtout des

établissements européens. Dans certains pays asiatiques, cette transformation en entreprise, ou de privatisation des universités nationales est considérée comme l'une des stratégies irrésistible pour parvenir à la gestion entrepreneuriale de leur système d'enseignement supérieur public. Le Japon est l'un des nombreux pays d'Asie où le secteur public joue un faible rôle dans l'enseignement supérieur et le secteur privé un rôle important. Dans bon nombre de pays d'Asie de l'est et du sud-est, en effet, le système d'enseignement supérieur s'est développé grâce aux financements assurés par les étudiants et leurs parents sous la forme de droits de scolarité. En 1998, les dépenses publiques du Japon au titre de l'enseignement supérieur représentaient moins de 0.5 % du PIB. Il ne faut pas pour autant en déduire que la participation du secteur public est négligeable. En fait, les universités nationales (ou publiques) constituent un élément de base de l'enseignement supérieur.

Au Japon, nombreux sont les diplômés d'un doctorat qui sont, il est vrai, recrutés par des entreprises privées. Cela dit, même dans le domaine des sciences de l'ingénieur, ces diplômés se consacrent pour la plupart à la recherche. Plus de 70 % des étudiants préparant un doctorat fréquentent des universités administrées par l'État, ce qui témoigne de la place toujours prédominante de ces dernières dans la production de chercheurs. A un moment ou un autre de leur carrière, les chercheurs pour la plupart travaillent dans la fonction publique. C'est pourquoi les chercheurs japonais ont pu assimiler leurs activités de recherche à une emploi de longue durée.

Au Japon, le secteur public a toujours joué un rôle important dans le système d'éducation. Parmi les 99 universités nationales, une dizaine, dont sept anciennes universités impériales, sont considérées comme des établissements de recherche. Malgré la présence de plusieurs universités privées prestigieuses dans ce secteur, ce sont les universités nationales qui accomplissent la majeure partie des travaux. Cette situation tient au fait qu'étant des organismes clés de recherche, ces universités reçoivent des fonds publics pour financer leurs installations et les ressources dont elles ont besoin.

Cet article a pour objet d'analyser le débat qui se déroule actuellement au Japon sur le système d'enseignement supérieur. Apparemment, la nécessité de réformer la politique d'enseignement supérieur résulte d'une lutte de pouvoirs complexe dans laquelle interviennent le Parlement, le ministère de l'Éducation, le cabinet du Premier ministre et l'Association des universités nationales.

L'analyse qui suit conduira en définitive à engager dans une perspective internationale et comparative un débat sociologique sur la politique d'enseignement supérieur applicable aux universités nationales, en particulier en Asie.

MISE EN PLACE DU SYSTÈME D'ENTREPRISES ADMINISTRATIVES AUTONOMES

Le 20 septembre 1999, le ministère de l'Éducation du Japon a révélé son intention de transformer toutes les universités nationales en « entreprises administratives autonomes », c'est-à-dire en entreprises publiques à vocation spéciale et étroitement liées à l'administration nationale.

Inspirées du modèle créé en Europe continentale, les universités nationales au Japon faisaient partie, pensait-on depuis toujours, de l'appareil étatique. Bien que les universités disposent d'une grande latitude dans le recrutement de leurs enseignants et la gestion des activités pédagogiques générales, elles ne sont pas dotées, à la différence de la plupart des universités calquées sur le modèle américain ou britannique, de la structure administrative nécessaire pour se gérer comme des entreprises.

A cet égard, il est intéressant d'étudier le cas de l'enseignement supérieur néerlandais, où l'adoption d'une gestion entrepreneuriale des universités publiques est relativement récente. Dans les années 80, le gouvernement des Pays-Bas a délégué une partie de ses pouvoirs aux universités à l'issue d'un vaste différend l'opposant à ces dernières au sujet de la conduites des affaires administratives. Le système de budgétisation globale a permis aux universités d'adopter une gestion entrepreneuriale. Parallèlement, la VSNU (Association des universités néerlandaises) a mis en place un programme national d'assurance-qualité. Se fondant sur les résultats d'une évaluation externe de la qualité, les universités allaient désormais gérer en toute autonomie leurs ressources humaines et financières. Le gouvernement conservait toutefois un droit de regard indirect en suivant les résultats de l'évaluation externe au moyen de la « méta-évaluation » effectuée par l'Inspectorat (van Vught, 1989 ; Scheele *et al.*, 1998).

Au Japon, la question de l'instauration d'un système de gestion de type entrepreneurial dans les universités nationales a souvent été débattue au cours de l'histoire de l'enseignement supérieur. La preuve en est que cette même question avait été portée à l'attention des examinateurs de l'OCDE dès 1970, lors de leur visite au Japon. La transformation en entreprises des universités était aussi à l'ordre du jour des réunions du Conseil national de la réforme de l'enseignement dans les années 80. C'est à la suite de ces échanges qu'a été créé au début des années 90 l'Institut national pour le financement de l'École, chargé d'assurer la gestion financière des universités nationales. Il ne s'agissait pas encore, toutefois, d'une transformation en entreprises, cet objectif paraissant irréalisable à l'époque.

Le débat consacré au projet d'entreprises administratives autonomes dans la seconde moitié de la décennie a permis de mieux mesurer l'importance de cette question. Le gouvernement cherchait un moyen d'alléger considérablement la fonction publique japonaise. A l'instar des services postaux, les universités

nationales sont donc devenues l'une principales cibles de la restructuration, puisqu'elles représentaient l'un des plus grands secteurs de services de l'État avec un effectif de 100 000 fonctionnaires.

De ce débat s'est par ailleurs dégagée l'idée d'une éventuelle privatisation des universités nationales. Au Japon, plus de 70 % des étudiants du premier cycle fréquentent des universités privées, ce qui revient à dire que les électeurs et les dirigeants politiques japonais qui ont fait des études supérieures n'ont pas dans leur majorité directement bénéficié d'une formation universitaire publique.

C'est dire qu'en dehors de la communauté universitaire, les partisans des universités nationales sont relativement peu nombreux, bien que les hauts fonctionnaires des différents ministères soient pour la plupart d'anciens étudiants de prestigieux établissements publics. Par ailleurs, l'idée de soumettre les organismes publics aux lois du marché avait déjà fait son chemin dans la société.

Les économistes ont souligné l'importance d'une concurrence équitable entre établissements publics et privés. Leur argumentation, bien que théorique, a grandement influencé l'opinion publique grâce à sa simplicité (Yonezawa, 1998).

LE PLAN DU MONBUSHO OU LA VOIE MODÉRÉE

Le Monbusho (ministère japonais de l'Éducation) a longtemps hésité à faire des universités nationales des entreprises administratives autonomes. Le rapport communiqué en octobre 1998 par le Conseil des universités (commission consultative officielle auprès du Monbusho) n'évoque même pas la possibilité d'une telle mesure. C'est sous la pression appuyée du Cabinet du Premier ministre que le Monbusho a finalement présenté un plan dans ce sens, afin de pouvoir le mettre en œuvre lui-même.

Le Monbusho a conçu un projet relativement mesuré dans lequel il insiste sur la difficulté d'appliquer un système uniforme d'entreprises administratives autonomes et suggère plutôt de soumettre les universités nationales à une réglementation spéciale.

Il y affirme que cette transformation en entreprise doit répondre aux besoins spécifique de chaque université, en particulier de ses activités d'enseignement et de recherche. Les universités sont en l'occurrence assimilées à des entreprises autonomes et responsables. Pour fonctionner selon le jeu de la concurrence mondiale, les universités doivent réunir plusieurs conditions : 1) être autonomes, ou plus autonomes, dans leurs activités d'enseignement et de recherche, leurs prises de décisions, la mise en application de leurs décisions, leurs systèmes de recrutement de personnel et de gestion financière ; 2) être relativement assurées de pouvoir poursuivre dans la durée leurs activités d'enseignement et de recherche ; 3) leurs enseignants doivent prendre beaucoup d'initiatives dans les activités d'enseignement et de recherche ; 4) l'évaluation de la qualité doit être

effectuée non par l'administration publique, mais par des universitaires familiers du domaine considéré ; et 5) la communauté universitaire d'enseignement et de recherche doit rester au niveau de ses concurrents à l'échelle mondiale.

Dans sa déclaration-cadre, le Monbusho a indiqué les premiers détails des dispositions spéciales prises à l'intention des universités nationales, parmi lesquels : 1) Les universités doivent préserver leurs caractéristiques d'établissement « national », et à cette fin avoir le titre d'« entreprises universitaires nationales ». Au Japon, en effet, toutes les universités privées sont appelées « entreprises universitaires ». Le qualificatif « national » permettra donc de distinguer les universités nationales des universités privées. 2) Les enseignants et les autres catégories de personnel garderont leur statut de fonctionnaire. 3) Chaque « entreprise universitaire nationale » exploitera un seul établissement. Dans le cas des universités nationales relativement petites dont la situation financière est moins solide, des fusions pourront se faire; toutefois, l'initiative de ces fusions appartiendra aux universités concernées. 4) Les entreprises universitaires nationales seront dotées des actifs dont disposent actuellement les universités nationales.

INCIDENCE

Réaction des universités nationales

Le plan du Monbusho a suscité tout d'abord une réaction négative (de l'embarras) de la part des universités nationales. En effet, celles-ci s'étaient initialement associées au ministère pour lutter contre le projet d'entreprises administratives présenté par le Cabinet du Premier ministre. Akihito Arima, alors ministre de l'Éducation (et ancien président de l'Université de Tokyo) avait finalement décidé d'accepter le projet, étant la seule personne habilitée à prendre l'initiative au nom des deux parties concernées, le Monbusho et les universités nationales.

Le plan du Monbusho n'a toujours pas vaincu toutes les objections. L'Association des universités nationales japonaises, entre autres, persiste dans son refus officiel. Par contre, les personnalités influentes comprennent bien que ce plan est l'une des solutions les plus mesurée pour transformer les universités en entreprises. Bien que de nombreuses réunions entre les universités et le gouvernement aient eu lieu – au moins pour informer l'opinion publique – la question est encore débattue.

Certaines universités nationales ont malgré tout déjà commencé à faire des projets en vue d'assurer leur survie après la transformation.

Le 7 janvier 2000, l'Université de Tokyo a diffusé un rapport sur l'avenir de sa gestion, dans lequel elle exprime son désaccord avec le plan du Monbusho tout en précisant qu'elle l'« examinera ». Le 10 juillet 2000, elle a publié un rapport d'étape sur le plan de transformation et a reconnu que l'acquisition du statut

d'entreprise était une étape essentielle pour la suite de ses réformes. Pour sa part, le Comité de planification de l'Université d'Hiroshima a étudié la stratégie de gestion qui sera la sienne après la transformation et estime que ses moyens de survie seront largement tributaires d'une coopération avec la collectivité locale. Pour les établissements de petite taille, la question primordiale est celle de la fusion. Cinq petites mais prestigieuses universités nationales des environs de Tokyo ont déclaré leur intention de s'allier et quatre d'entre elles élaborent d'ores et déjà leur programme d'enseignement commun. Des fuites à propos du rapport interne de l'Université de Niigata confirment que cette dernière souhaite une éventuelle fusion avec certaines universités nationales voisines. En pratique, toutefois, ces tentatives de fusions restent limitées à l'échelle préfectorale. Le projet de fusion entre l'Université de Yamanashi et l'Université médicale de Yamanashi en est un bon exemple.

Mise au point d'un nouveau système d'évaluation de la qualité

Plus d'un an avant l'acceptation de son plan de transformation des universités en entreprises, le Monbusho avait déjà prévu la création d'un nouvel organisme externe d'évaluation de la qualité (Yonezawa, 2000). Dans son rapport d'octobre 1998, le Conseil des universités annonçait que le Monbusho allait déterminer la répartition des ressources financières entre les universités nationales en fonction des résultats de l'évaluation et que toutes les universités nationales seraient tenues de participer à cette évaluation externe faite par un « tiers ». A l'époque, toutefois, l'évaluation de la qualité et la transformation en entreprise n'étaient pas nécessairement intégrées en une seule ligne d'action destinée aux universités nationales. A ce jour, le rôle de ce nouvel organisme à l'égard des entreprises administratives reste obscur. Il pourrait fort bien servir à protéger les universités nationales d'une évaluation directe par le Cabinet du Premier ministre, tout en donnant au Monbusho une vision distincte mais générale de l'utilisation des fonds accordés aux universités nationales.

En avril 2000, le nouveau système d'évaluation de la qualité a concrètement abouti à la création d'une nouvelle grande direction au sein de l'Institut national des titres universitaires, dont la principale fonction est de décerner des diplômes aux étudiants d'établissements d'enseignement supérieur non agréés. L'Association des universités nationales a officiellement critiqué cette mesure, qui, selon elle, constitue un cas d'intégration excessive des différentes tâches administratives concernant des questions universitaires.

Adoption d'un nouveau système budgétaire

Juste avant de proposer le programme de transformation des universités nationales en entreprises administratives, le Monbusho avait fait état de la nécessité de réformer en profondeur le système d'affectation des dotations de base aux

universités nationales, aucun lien officiel direct n'existant cependant entre cette réforme et le plan de transformation. Jusque-là, les dotations de base étaient principalement calculées en fonction du nombre d'enseignants et d'étudiants de chaque université. Les tables de calcul utilisées à cette fin permettraient de déterminer le montant de l'allocation selon la discipline et les besoins associés à son enseignement. Dans ce système, chaque département était en principe assuré de recevoir le même financement de base chaque année. C'est ainsi qu'un département de sciences naturelles, organisant des travaux de laboratoire, obtenait une dotation environ six fois plus élevée que celle affectée à un département de sciences sociales ou de sciences humaines n'entreprenant aucun travaux de laboratoire. Pour obtenir sa dotation, chaque département devait en faire la demande. En théorie, toutefois, il appartenait aux universités de décider de la répartition de leurs fonds entre les facultés. Le Monbusho a aboli le système de dotations de montants variables et alloue désormais à chaque université des financements d'un montant égal sous forme d'un budget global institué en 2000-2001.

En dépit des débats houleux sur le plan de transformation, le Monbusho a pu mettre ce nouveau système budgétaire en application sans se heurter à trop de résistance. Toutefois, chaque université a dû alors décider de la répartition de sa dotation entre ses facultés sans trop savoir comment les autres établissements procédaient. L'Université d'Hiroshima a décidé de répartir sa dotation en fonction du montant des ressources que chaque département obtient de l'extérieur sous forme de subventions publiques et privées à la recherche. Elle a officiellement fait savoir qu'il s'agissait là d'une méthode provisoire et elle a commencé de mettre au point des modes de financement plus perfectionnés, fondés sur les résultats. L'essai de l'Université d'Hiroshima passe pour un exemple exceptionnel. Les universités dans leur majorité s'en tiennent au système classique de répartition.

Autre aspect important, ce nouveau système ne permet toujours pas de faire des économies en vue de l'exercice suivant. On ne sait toujours pas au juste si même après leur transformation en entreprises, les universités seront ou non autorisées à « posséder » et à « gérer » leurs actifs.

Rapport d'orientation du Parti libéral démocratique

A la suite des échanges entre le gouvernement et les universités, le Parti libéral démocratique (PLD) – le plus important parti au pouvoir – a créé un groupe de travail spécial sur la transformation des universités nationales en entreprises. En mai 2000, le PLD a publié son rapport final où il recommande de dresser un plan définitif d'ici mars 2002. Le PLD avance qu'il est possible de débattre de la transformation en entreprises administratives autonomes, mais qu'il faut d'ores et déjà mettre en œuvre le traitement spécial envisagé pour les entreprises universitaires nationales. Ils préconisent en outre des fusions entre établissements nationaux. La plupart des autres recommandations approfondies recourent le plan du Monbusho.

Déclaration du ministre de l'Éducation

Le ministre de l'Éducation a demandé aux présidents des universités nationales, lors de leur réunion du 26 mai 2000, de commencer à étudier les dispositions juridiques et pratique requises pour le plan de transformation des universités. Ces dispositions doivent s'appuyer sur le plan de base annoncé en septembre 1999 par le Monbusho lui-même et s'inspirer des conseils de la commission consultative dite « Conférence sur la forme idéale future des universités nationales ». Le 14 juin, l'Association des universités nationales a déclaré maintenir son opposition à la mise en application directe du programme de transformation des universités nationales en entreprises administratives autonomes. Parallèlement, elle a décidé de participer à la conférence convoquée par le Monbusho, ce qui veut dire que le débat sur la restructuration est passé à l'étape suivante, celle de la négociation des conditions de fonctionnement des entités administratives. La première réunion de la Conférence a eu lieu le 31 juillet. La stratégie arrêtée à cette occasion par le Monbusho et les universités nationales consiste à lancer le programme de transformation. On ne sait pas encore s'il est vraiment possible d'établir un plan idéal.

UNE NOUVELLE ÉTAPE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE MASSE AU JAPON ?

Dans l'examen que Roger Geiger (1986) a consacré à l'enseignement supérieur tel qu'il se pratiquait au Japon au début des années 80, il a constaté certains signes de la transition d'un enseignement privé à un enseignement public. A l'époque, le gouvernement reconnaissait officiellement la place importante des établissements privés dans l'« enseignement public » et a commencer de leur accorder un sorte de subvention.

Quinze ou vingt ans après, l'enseignement supérieur public et privé aborde une nouvelle phase qu'il faut définir. Son orientation est encore ambiguë ; cela dit, le système de gestion des universités nationales témoignera bien plus qu'auparavant de l'esprit d'entreprise.

Dan l'enseignement supérieur, ce qui distingue entre autres le Japon des pays d'Europe, c'est que le système nippon fait une large place au secteur privé. Les universités privées sont déjà habituées au système de gestion obéissant à la logique de marché.

Les universités nationales doivent soutenir la concurrence directe des établissements privés. Pour l'instant, cependant, la nature du nouvel ordre qui caractérisera le système d'enseignement supérieur de masse du Japon au XXI^e siècle demeure flou.

Références

- CLARK, B.R. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities, Pergamon, 1998.
- GEIGER, R.L. (1986),
Private Sectors in Higher Education, Ann Arbor, University of Michigan.
- KANEKO, M. (2000),
« University and Government in Japan », exposé présenté au séminaire OCDE/IMHE de Tokyo, mars 2000.
- KANEKO, M. et TEICHLER, U. (dir. pub.) (1997),
« Special issue on Japanese Higher Education », *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, vol. 34, n° 2, septembre 1997.
- SCHEELE, J.P., MAASSEN, A.M. et WESTERHEIJDEN, D.F. (dir. pub.) (1998),
To Be Continued, CHEPS, Pays-Bas, 1998.
- VAN VUGHT, F.A.,
« Higher Education in The Netherlands – An Introduction », dans P. Maassen et F. van Vught (dir. pub.), *Dutch Higher Education in Transition*, CHEPS, pp. 14-30, 1989.
- YONEZAWA, A. et BABA, M. (1998),
« The market structure for private Universities in Japan », *Tertiary Education and Management*, vol. 4, n° 2, pp. 145-152, 1998.
- YONEZAWA, A. (1998),
« Further Privatisation in Japanese Higher Education? », *International Higher Education*, Boston College, pp. 20-21, automne 1998.
- YONEZAWA, A. (2000),
« Function and Structure of Self-evaluation in Japanese Higher Education », QA, INQAAHE, NZ.

L'assurance qualité et le difficile problème de la gestion du savoir organisationnel en milieu universitaire

Richard James

University of Melbourne, Australie

RÉSUMÉ

Cet article examine un aspect important de l'administration en milieu universitaire : la gestion complexe du savoir d'entreprise. L'une des tâches urgentes auxquelles sont confrontées les universités contemporaines est indubitablement celle qui consiste à « apprendre à apprendre ». Compte tenu d'un contexte social et économique complexe, les universités sont plus que jamais amenées à gérer un corpus fourni et complexe de savoir organisationnel. Cet article illustre ce point par le biais d'une étude de cas portant sur l'évaluation et l'assurance qualité dans les universités australiennes, qui ont permis de constituer une base de données sans précédent, notamment sur la qualité de l'enseignement. On s'interroge sur le point de savoir si cette « information d'entreprise » est gérée correctement en vue d'une amélioration permanente de la qualité. L'analyse examine les problèmes liés à l'apprentissage organisationnel en milieu universitaire dans une perspective théorique qui met l'accent sur le caractère réparti de l'apprentissage organisationnel et du stockage du savoir. A partir de cette théorie de l'acquisition du savoir, on propose un ensemble de principes susceptibles de guider l'amélioration de la gestion du savoir dans les universités.

INTRODUCTION

Ces dernières années ont vu la parution tous les mois d'un ouvrage ou deux consacrés à la gestion du savoir. Ces publications coïncident avec une augmentation considérable des perspectives de carrière associées à des intitulés de postes du type « gestionnaire de savoir », « gestionnaire de l'information d'entreprise » ou intitulés similaires. Ces postes de haut niveau n'ont généralement guère à voir avec la protection du droit de propriété intellectuelle ou avec la gestion du système informatique. Ils sont centrés sur l'amélioration de l'acquisition, de la circulation et du stockage de l'information intéressant l'organisation.

On connaît parfaitement les raisons qui poussent impérativement l'entreprise à améliorer la gestion du savoir : y figurent notamment les changements apportés à l'activité par la technologie, l'incidence de la mondialisation et du renforcement de la concurrence commerciale, ou la nécessité de bases de données professionnelles plus larges et plus élaborées. Plusieurs théoriciens de la gestion du savoir, dont Peter Drucker, affirment désormais que l'entreprise se procure virtuellement un atout commercial considérable dès l'instant où elle est capable de mobiliser le savoir invisible et immatériel incarné dans le dispositif qui régit et coordonne ses activités. Et, ce qui importe peut-être encore davantage, les sociétés pour lesquelles le savoir représente la ressource principale prennent conscience du fait que leur survie face à la concurrence peut dépendre d'un savoir qu'elles détiennent mais qu'elles n'utilisent pas.

La gestion du savoir dans l'enseignement supérieur est comparativement moins bien traitée. Au cours des années 90, on a évoqué à divers titres l'assurance qualité, la gestion globale de la qualité, le leadership ou la gestion. Mais durant cette même période, on ne s'est guère intéressé explicitement au concept de gestion du savoir et on n'a pratiquement pas analysé les structures et les processus susceptibles de favoriser un apprentissage organisationnel dans les grands complexes universitaires. Il s'agit là d'une situation curieuse. L'enseignement supérieur est de toute évidence une activité à forte composante de savoir. Burton Clark (1996) et d'autres vont même jusqu'à dire que l'expansion et la complexité du savoir auquel les universités sont actuellement confrontées pourraient être le principal moteur du changement dans l'enseignement supérieur.

Cet article s'assigne comme objectif de susciter un intérêt plus soutenu pour les concepts de gestion du savoir et d'apprentissage organisationnel dans l'enseignement supérieur. On y défend l'idée que ces concepts sont susceptibles de nous faire mieux comprendre comment les universités tirent (ou ne tirent pas) parti de leurs activités en matière d'assurance qualité. L'article commence par évoquer les grandes réflexions théoriques qui éclairent le problème de l'apprentissage organisationnel dans une structure large à savoir dispersé. Elle propose en conclusion un ensemble de méthodes susceptibles d'aider les universités à améliorer leur « QI d'entreprise » et elle énumère les domaines dans laquelle la recherche empirique pourrait apporter sa contribution.

Les universités se trouvent être de toute évidence les dépositaires de deux types distincts de savoir d'entreprise. On a premièrement (cela va de soi), le savoir spécialisé qui est au cœur de l'entreprise d'enseignement, de recherche et de conseil. Ce savoir est le principal « produit » universitaire. Il est créé par la recherche et transmis par le biais de l'enseignement, de l'activité de conseil et des publications. Il existe parallèlement une autre forme de savoir, peut-être moins explicite, lié aux modalités de l'activité : il s'agit du savoir opérationnel complexe qui s'incarne dans les valeurs, la stratégie et les pratiques universitaires. C'est ce type

de savoir par exemple qui inspire le style de l'établissement en matière d'enseignement et d'apprentissage. Il fait l'objet d'une renégociation et d'une révision, notamment au moment de l'élaboration stratégique et de la prise de décision quotidiennes. En dernier ressort, c'est la bonne gestion de ce savoir qui détermine dans une large mesure la réussite de l'établissement par rapport à ses objectifs. La gestion d'un corpus de plus en plus étoffé de savoir est bien évidemment un problème qui intéresse ces deux catégories de savoir, mais pour des raisons de simplicité, le présent article cible le seul savoir opérationnel, essentiellement parce que c'est à ce niveau que se trouvent les points de contact les plus importants avec l'efficacité, l'efficacé et l'assurance qualité.

PROBLÈME POSÉ PAR LE PASSAGE DE L'INFORMATION AU SAVOIR

Les universités sont soumises à une pression et la communauté universitaire en a parfaitement conscience. Il n'est guère besoin de rappeler que les forces sociales et économiques sont en train de créer un contexte opérationnel plus complexe. En Australie, les crédits publics attribués à l'enseignement supérieur diminuent depuis une décennie et l'on est en train de revoir le rôle de l'université dans la collectivité. Les universités doivent désormais impérativement se montrer plus adaptables et diversifier leur base de financement. Leur plan stratégique s'inscrit dans une perspective internationale et la bonne intégration de l'informatique devient un objectif central. Ces évolutions remettent en cause les vues traditionnelles sur l'organisation de l'enseignement supérieur. Les universités sont désormais contraintes de chercher des structures et des processus se prêtant mieux à une adaptation fréquente.

L'enseignement est le théâtre de changements importants. En Australie comme ailleurs, les universités sont confrontées à des éléments de changement qui amènent à s'interroger sur les hypothèses adoptées depuis fort longtemps en ce qui concerne l'instruction et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Le premier est lié à l'augmentation de la fréquentation et à la diversification des antécédents, des objectifs et des attentes du public étudiant qui lui est associée : les recettes qui donnaient de bons résultats à l'ère de l'enseignement élitiste ne fonctionnent plus et l'on s'intéresse donc désormais au processus d'apprentissage et aux moyens de l'améliorer. Le second est lié aux trois facteurs solidaires qui ont beaucoup contribué à la modification des rapports étudiants-enseignants : le souci de la transparence dans les systèmes publics, l'insistance sur la qualité et l'assurance qualité et la progression généralisée de l'idéologie de la consommation et du marché. Le troisième est naturellement associé à la révolution informatique et aux possibilités qu'elle ouvre, notamment en ce qui concerne l'instauration de nouveaux modes d'instruction et la réduction des contraintes de temps et d'espace dans l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement supérieur australien, la décennie écoulée a été marquée notamment par le fait que l'enseignement et l'apprentissage en milieu universitaire ont pris un caractère plus complexe et qu'ils sont désormais plus fortement tributaires d'une base de connaissances élaborée, ce qui résulte dans une large mesure de l'action de ces trois éléments. La fonction enseignante a gagné en complexité et les effectifs ont parallèlement enregistré une progression. Alors que l'enseignement en milieu universitaire était autrefois une activité largement autonome (« un individu face à une pluralité »), la responsabilité en matière de qualité est désormais fréquemment répartie (« une pluralité face à une pluralité »). L'instruction en ligne, l'instruction flexible et la pédagogie du multimédia impliquent un personnel très spécialisé et valorisent le travail d'équipe dans l'élaboration et l'utilisation du matériel pédagogique. Alors que l'amélioration de la qualité a pu jadis s'articuler autour du perfectionnement individuel – qui incite et aide les universitaires à améliorer leurs compétences – l'assurance qualité et l'amélioration permanente exigent désormais une forte coordination des activités.

Cette évolution irréversible crée des tensions et un déséquilibre dans l'activité académique. Une série d'études récentes consacrées aux universitaires australiens met le problème en évidence : le personnel signale une progression substantielle de sa charge de travail et s'inquiète de ce qu'il perçoit comme une augmentation des tâches administratives (McInnis, 1998). Coaldrake et Stedman (1998, 1999) font valoir que cette évolution résulte de l'échec de la politique du personnel, qui n'a pas su s'adapter à la différenciation des rôles professionnels. Et il semble bien que cette différenciation soit tout simplement liée pour une bonne part au volume, mais aussi aux fluctuations complexes, du « savoir opérationnel » qui intervient désormais quotidiennement dans l'activité universitaire.

Mais le stress et les contraintes ne prouvent pas que les universités ne réagissent pas correctement aux changements intervenus dans leur environnement. Elles s'adaptent en réalité de diverses manières. La tendance notamment est à la recherche d'un leadership fort et au renforcement des structures hiérarchiques de prise de décision. Le rôle des responsables situés au sommet de la hiérarchie se trouve consolidé, au même titre que l'intervention du gestionnaire ou de l'administrateur professionnels. La tendance à assimiler l'amélioration de l'efficacité à l'amélioration de la structure de direction et de gestion est présentée systématiquement sous forme d'opposition dichotomique entre philosophie « gestionnaire » et philosophie « collégiale », vue simplificatrice qui n'aide pas à comprendre concrètement les rapports d'un type nouveau qui s'instaurent entre la hiérarchie ou la prise de décision « descendante » et la pratique collégiale « ascendante ».

L'université a trouvé une autre réaction face à ce contexte opérationnel complexe, l'introduction de paliers nouveaux dans le suivi de la performance grâce à un système d'assurance qualité et d'évaluation. Cette introduction répond

pour une part à la demande extérieure de transparence publique, mais également à une dynamique interne et au souci de comprendre la performance de l'établissement en évaluant son environnement interne et externe. Au cours des années 90, les administrateurs du secteur éducatif ont été confrontés en permanence à un problème épineux, celui de l'identification des mesures quantitatives susceptibles d'évaluer correctement la performance de l'établissement, qu'il s'agisse d'un bilan ou d'un exercice pédagogique.

Grâce à ce système de suivi, les universités disposent désormais d'une base d'informations beaucoup plus étoffée sur la qualité de l'enseignement. La plupart des établissements ont réuni une masse considérable de données de type quantitatif, généralement par le biais d'enquêtes sur les étudiants inscrits et sur les diplômés. Les universités australiennes ont pratiquement toutes aujourd'hui une stratégie et une pratique pour la collecte de données standardisées sur l'ensemble de l'établissement et la plupart d'entre elles ont élaboré des séries temporelles pour l'analyse des tendances. Il y a là un effort considérable et coûteux d'évaluation. Dans la plupart des cas, ces données font l'objet d'un classement, d'une large diffusion et d'un examen très attentif.

Paradoxalement, cet effort ne donne guère de résultats visibles, ou du moins il ne fournit guère d'éléments attestant d'une amélioration continue. Tom Angelo (2000) dit ceci de l'expérience des États-Unis :

« Depuis le début du mouvement de réforme actuel de l'enseignement supérieur, des milliers de planificateurs, d'administrateurs et de responsables universitaires américains prônent le changement en se réclamant de l'évaluation, de l'amélioration continue de la qualité, de l'apprentissage actif, de la planification stratégique, de l'enseignement à distance et autres courants. Leur action a induit des changements importants et les choses se sont naturellement beaucoup améliorées. On est toutefois surpris de constater qu'il n'existe que peu d'exemples étayés d'amélioration notable, durable, de l'apprentissage étudiant au niveau des départements ou de l'établissement. De manière générale, les 30 années d'action systématique de développement universitaire qu'ont connues les États-Unis débouchent sur des résultats modestes, si l'on prend comme indicateur de référence l'amélioration de l'apprentissage étudiant. »

Ce jugement est peut-être excessivement sévère, mais le contexte australien s'accorderait fort bien de sa tonalité générale. Il se passe aujourd'hui en Australie quelque chose de très curieux. Jamais les universités n'ont eu à leur disposition une masse aussi importante d'informations sur leur performance, et pourtant on peut s'interroger sur leur capacité à utiliser cette information pour améliorer leur performance. Il ne s'agit pas d'indifférence ou d'apathie du

personnel. Ce qui ressort en l'occurrence, c'est la difficulté que l'on éprouve pour transformer une information extrêmement codifiée en un savoir organisationnel utilisable. Nous reviendrons sur ce point.

THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET DU SAVOIR ORGANISATIONNEL

Les ensembles de données résultant de l'évaluation et de l'assurance qualité ne sont qu'un exemple du problème que pose la gestion du savoir en milieu universitaire. On peut montrer que les difficultés auxquelles est confrontée l'université moderne sont dues pour une large part à l'accroissement spectaculaire des flux d'information et à la nécessité d'élaborer et de gérer un corpus de plus en plus étoffé de savoir organisationnel. La maîtrise de cette technique est décisive pour la capacité des universités à fonctionner selon des modalités nouvelles et améliorées.

Du point de vue théorique, l'université moderne se trouve confrontée essentiellement à un problème épistémologique. L'université moderne s'inscrit dans un système complexe de savoir réparti qui dépasse largement les frontières des organisations. On peut raisonnablement supposer que les universités qui s'affirmeront à l'avenir sont celles qui parviendront à gérer ce système réparti de manière à acquérir et à utiliser le savoir organisationnel qui les intéresse, donc à « apprendre ».

La référence à un certain nombre de perspectives théoriques peut se révéler utile à ce stade. Depuis les années 70, les théoriciens de l'organisation s'intéressent à la question de savoir si les organisations apprennent, et dans l'affirmative de quelle manière. Les premières études empiriques sont généralement à mettre au crédit de Chris Argyris et de Donald Schön (1974, 1978 et 1996). Présenté de manière synthétique, leur programme de recherche vise à analyser le fonctionnement des organisations au sein d'environnements complexes présentant un caractère déconcertant pour les individus. Les résultats de leurs premières études de cas les amènent à proposer de l'organisation une vue différente des vues classiques et qui remet en cause l'orthodoxie. Globalement, ils avancent l'idée, provocatrice pour l'époque, selon laquelle l'efficacité organisationnelle coïncide avec un savoir organisationnel dispersé, remettant ainsi directement en cause l'hypothèse dominante en vertu de laquelle l'amélioration de l'efficacité organisationnelle passerait essentiellement par une intervention partant du sommet de la hiérarchie.

Argyris et Schön s'en prennent à l'idée traditionnelle selon laquelle la hiérarchie, les règles et l'organisation rationnelle du travail seraient les outils à utiliser pour faire face à la complexité. Ils s'intéressent au contraire au potentiel cognitif réparti dans l'ensemble des organisations et à la manière dont les organisations

peuvent acquérir un savoir qui dépasse la somme des apprentissages individuels. Cette idée, devenue un lieu commun, était controversée à l'époque. Le travail théorique d'Argyris et Schön ouvre la voie à de nombreuses études ultérieures (Hedberg, 1981 ; Huber, 1991 ; Garavan, 1997) et amorce un mouvement qui conduira à la prolifération de la littérature consacrée à « l'organisation apprenante ». L'organisation apprenante est pour l'essentiel une organisation capable de s'adapter et de se remettre en cause ; c'est une forme qui convient parfaitement à un environnement turbulent (la littérature est abondante : Senge, 1990 ; Swieringa et Wierdsma, 1992 ; Watkins et Marsick, 1993 ; Dixon, 1994 ; Marquardt et Reynolds, 1994 ; Nonaka et Takeuchi, 1996). Cette idée désormais populaire s'articule autour d'un certain nombre de concepts comme la participation de la « base » à la planification et à la prise de décision, la flexibilité, le travail en équipe et surtout l'apprentissage collectif permanent.

Il va de soi que les organisations « n'apprennent pas » au sens littéral du terme, mais qu'elles disposent d'une sorte de mémoire grâce aux mécanismes qui leur permettent de stocker et de rappeler l'information. Elles disposent également d'un processus grâce auquel la mémoire organisationnelle se modifie en fonction des actions et des décisions individuelles. L'être humain est capable de « décharger » son savoir personnel sous forme symbolique : l'espèce humaine excelle à « élargir son esprit » pour reprendre l'expression d'Evers et Lakomski (1991, 1996). Le stockage raisonné des connaissances s'impose pour deux bonnes raisons. Premièrement, les capacités cognitives individuelles sont extrêmement limitées, alors que la vie professionnelle exige le stockage et le rappel d'un vaste corpus d'informations. Deuxièmement, les organisations sont fortement tributaires du partage de l'information et l'on s'efforce donc de rendre le savoir accessible aux autres par le biais du langage et d'autres formes symboliques de représentation : dans la vie de l'organisation, chaque individu représente une part de cet « esprit élargi ». Nous faisons donc explicitement un effort pour diffuser et mettre à l'abri nos connaissances sous forme de documents ou de procédures. Le savoir organisationnel est également stocké – et c'est un point tout aussi important – de manière moins formelle dans l'image que les individus ont de l'organisation et dans les pratiques quotidiennes bien rodées qui constituent « la méthode maison ».

Point important sur le plan théorique et pratique, Argyris et Schön montrent que les boucles de rétroaction naturelles correspondent à un mécanisme par lequel le savoir organisationnel tacite réparti se modifie. Dans la pratique quotidienne, les représentations et les actions s'ajustent en fonction de l'information en retour sur le résultat des actions antérieures. Il s'instaure un processus d'apprentissage marginal dès l'instant où : *a*) on découvre un hiatus entre le résultat souhaité et le résultat obtenu ; *b*) les actes et la stratégie subissent une adaptation correspondante. Il s'agit d'un processus non homogène de détection des « erreurs » et de résolution de problèmes, de confrontation des attentes et des résultats.

SAVOIR ET APPRENTISSAGE ORGANISATIONNELS EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Le développement et l'application actuels des technologies électroniques à l'enseignement et à l'apprentissage universitaires donnent un excellent exemple d'apprentissage organisationnel fondé sur la résolution de problèmes. Du fait de la nouveauté de ces technologies, le savoir collectif touchant à leur utilisation efficace à des fins pédagogiques est encore incomplet. On ne dispose pas en l'occurrence de plan préétabli fiable et il se met donc en place dans la plupart des universités un processus collectif d'apprentissage par tâtonnements au cours duquel le personnel découvre les techniques efficaces essentiellement par le biais de la résolution de problèmes. Il s'agit là littéralement d'une forme expérimentale de perfectionnement professionnel, d'un travail de pionnier fortement tributaire de l'information en retour sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, et qui passe par la collecte formelle de données et l'observation quotidienne de caractère moins formel.

Globalement, le concept d'organisation apprenante joue un rôle dans la réflexion sur l'administration en milieu universitaire (Duke, 1992 ; Meade, 1995). Clark (1996, p. 429) avance l'idée que si l'on veut faire progresser l'offre d'enseignement supérieur dans le contexte actuel, « ... il faut avoir une meilleure connaissance des universités en tant qu'organisations apprenantes au sein desquelles l'auto-évaluation et l'auto-régulation débouchent sur un cycle d'améliorations ». Ramsden et Martin (1996, p. 313) estiment de même qu'il faut « inciter les universités à devenir des organisations apprenantes', au sein desquelles les individus à tous les niveaux améliorent de manière collective et permanente leur capacité à produire des résultats valables et à s'adapter aux nouvelles demandes... ».

Mais si l'on entend faire des universités des organisations apprenantes efficaces, il faut que l'on ait une idée plus précise du système et des structures dont elles disposent aujourd'hui en tant qu'organisations apprenantes, ainsi que des mesures et des dispositifs qui appuient concrètement la création et l'application du nouveau savoir organisationnel.

Il est bon en l'occurrence de se représenter l'université sous la forme d'un réseau cognitif très éclaté au sein duquel les départements et les centres constituent le site principal de l'apprentissage « ascendant » auquel se livre « l'esprit élargi ». Étant donné la complexité de l'environnement opérationnel et des missions de l'université, le savoir qui oriente la pratique quotidienne est vraisemblablement peu sûr et sujet à l'erreur, le mot « erreur » étant utilisé ici dans son sens technique d'écart entre les attentes et les résultats. Dans ce contexte, une gestion fondée sur un ensemble de règles n'est guère susceptible de prévenir l'erreur, car la progression est due pour l'essentiel à un apprentissage par tâtonnements ; si l'on veut améliorer le système, la stratégie la plus sûre consiste donc à lui permettre

d'exploiter l'expérimentation et le retour d'information. La résolution locale des problèmes suppose un environnement propice à l'expérimentation continue, qui admette la prise de risques et qui maximise le retour d'information.

Le concept d'apprentissage organisationnel partant de la base va à l'encontre de l'idée selon laquelle les responsables et les gestionnaires seraient les principaux apprenants au sein de l'organisation. Il part au contraire du principe qu'une organisation aussi complexe qu'une université ne progresse pas uniquement grâce à un processus rationnel de prise de décision ou à l'intervention de la hiérarchie – même si une partie de son efficacité est imputable à des décisions de la hiérarchie – mais aussi par le biais de petites avancées successives obtenues par tâtonnements qui s'imposent progressivement au sein de l'établissement. A propos de ce processus, Lindblom (1990, p. 242) parle « de corrections réciproques », pratiquées du haut en bas de la hiérarchie au cours des échanges quotidiens.

On peut se demander – et la question est suggestive – comment optimiser l'apprentissage organisationnel. En d'autres termes, quelles sont les mesures à prendre systématiquement pour améliorer l'acquisition du savoir organisationnel ? L'analyse naturaliste de l'apprentissage organisationnel esquissée dans le développement précédent donne déjà un certain nombre d'éléments. La théorie de l'apprentissage par l'information en retour met notamment en lumière les difficultés spécifiques auxquelles est confronté l'apprentissage organisationnel en milieu universitaire. Le développement qui suit en énumère six, qui sont souvent interdépendantes.

SIX FACTEURS D'INHIBITION DE L'APPRENTISSAGE

L'information en retour est souvent ambiguë

Tout d'abord, l'information en retour que reçoit l'enseignement supérieur sur sa performance organisationnelle est rarement facile à interpréter. Les indicateurs simples mis à part – variables d'input ou d'output relatives aux effectifs étudiants par exemple – il est souvent difficile d'appréhender ce que l'on considère comme les « valeurs » de l'enseignement supérieur (Cuenin, 1988 ; Kells, 1993 ; Cave *et al.*, 1997) et il se produit une perte importante d'information lorsqu'on quantifie ou codifie dans le cadre de l'évaluation et de l'assurance qualité. Cela vaut particulièrement pour l'enseignement et pour l'apprentissage, car les résultats de l'apprentissage et la valeur des diplômes sont de nature extrêmement abstraite. Il s'ensuit qu'en matière de qualité pédagogique les indicateurs de performance actuels présentent des aspects fortement subjectifs et s'appuient sur des cadres théoriques variables (Cave *et al.*, 1997, p. 225). Les objectifs mêmes de la pédagogie, qui présentent en général plusieurs facettes, sont parfois loin d'être

clairs ou de faire l'unanimité. Des progrès ont été réalisés dans certains secteurs en ce qui concerne la quantification de la performance, mais les mesures restent fort contestables et contestées.

Il semble donc que les conséquences de l'action en milieu universitaire dans certains secteurs clés ne puissent faire l'objet d'une représentation symbolique simple. Du point de vue de la construction du savoir, il s'ensuit notamment que le retour d'information sur la performance est souvent incomplet, hasardeux et sujet à interprétation. Cette situation inévitable limite logiquement la capacité des universités à détecter et à mesurer de manière non ambiguë les « erreurs » en matière de performance.

Les boucles de rétroaction comportent des délais importants

Une difficulté connexe résulte du fait que le retour d'information est souvent différé. Ce qui veut dire qu'il existe parfois un intervalle de temps important entre l'action universitaire et l'instant où la mesure des résultats devient possible. En matière d'assurance qualité, on peut envisager des boucles de rétroaction relativement serrées pour une discipline ou une unité d'enseignement, car dans ce cas les résultats des contrôles ou les données d'évaluation peuvent être utilisées pour modifier la pratique lors du cycle d'enseignement suivant. Mais sinon, la mesure des résultats par rapport aux grands objectifs de l'université implique souvent une échelle de plusieurs années. Une formation littéraire de premier cycle par exemple est censée avoir une incidence non négligeable pour l'intéressé et pour sa carrière, sans compter l'incidence pour la collectivité, mais qui ne se manifeste qu'au bout de plusieurs années. La situation est très différente de celle de l'entreprise, où le suivi horaire, quotidien et hebdomadaire relève non seulement du possible, mais de la norme.

Les délais que comporte le retour d'information dans les processus d'enseignement supérieur obligent à procéder à des ajustements avant de disposer de solides éléments d'information sur le résultat des actions précédentes. Il se crée ainsi une boucle de rétroaction pédagogique soumise à des fluctuations capricieuses et l'anticipation intelligente s'impose. Or le dilemme du délai peut également installer insidieusement un climat de confiance excessive ou de fatalisme, car il est très facile de rejeter les données résultant d'une mesure différée et d'en contester la pertinence par rapport à un contexte qui a changé.

Le lien de cause à effet entre l'action et son résultat n'est pas évident

Nous avons encore une perception relativement incomplète du lien de causalité entre l'action et son résultat dans l'enseignement supérieur. Il se trouve tout simplement que nous ne connaissons pas de manière précise la nature et les modalités de l'intervention universitaire sur les diplômés et en faveur des

diplômés – c'est à dire la valeur ajoutée de l'enseignement supérieur (Pascarella et Trenzini, 1991). Il se peut de plus que nous ne parvenions jamais à l'appréhender totalement, car l'enseignement supérieur est un processus complexe dont le nombre de variables constitue un défi pour le pouvoir cognitif humain.

L'établissement d'un lien logique entre tel ou tel résultat et telle ou telle stratégie ou pratique de l'établissement repose sur l'hypothèse contestable selon laquelle il serait possible d'isoler parmi les nombreuses variables en interaction celle qui ont un lien de causalité avec les résultats. Le fait que certains résultats coïncident avec certaines mesures ou procédures de l'établissement ne permet pas de poser avec certitude l'existence d'un lien logique entre eux. L'enseignement supérieur est soumis à une pluralité de facteurs qui ne jouent pas isolément : les liens de cause à effet sont donc rarement évidents et rien n'exclut la possibilité que les résultats soient dus à des variables non identifiées.

Les universités ont une culture individualiste

La structure et la culture organisationnelles des universités font que l'on privilégie le rôle et l'importance de l'universitaire pris individuellement. Cela vaut aussi bien pour l'enseignement que pour la recherche. Le personnel académique se sent individuellement responsable de l'enseignement qu'il dispense dans sa discipline qui est souvent étroitement lié à ses axes de recherche. L'enseignement est – ou a été – un domaine professionnel privé. Cette caractéristique historique de la « prestation » d'enseignement supérieur comporte de nombreux avantages qui sont constitutifs de la notion même d'université, notamment la possibilité d'enseigner avec passion et enthousiasme dans un domaine fortement spécialisé. Malheureusement, l'approche individualiste de l'enseignement crée par ailleurs des îlots de savoir et restreint fortement la possibilité de tirer parti de l'expérience d'autrui par rapport aux effets de l'enseignement.

Certains signes montrent que le caractère très individualiste de la culture universitaire est en train de disparaître, ce qui s'explique dans une large mesure par la technologie et par l'impératif de flexibilité déjà évoqué : mais ses effets se font toujours nettement sentir. Ils se manifestent en particulier dans le fait qu'un enseignant inexpérimenté fraîchement recruté se voit contraint de débiter son enseignement sans soutien réel de son département, que le schéma d'avancement privilégie exclusivement les résultats individuels et que le processus d'évaluation n'établit pas de distinction assez nette entre la performance individuelle et la qualité du contexte global de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'assurance qualité relève souvent de la hiérarchie

Dans les universités australiennes, l'assurance qualité se limite traditionnellement à des exigences de gestion, correspondant généralement aux nécessités de la

transparence externe. La procédure en place est souvent fortement centralisée. Il en résulte deux flux d'information de sens contraire. On a d'une part une sorte de flux « descendant », avec un ensemble de données d'évaluation recueillies par l'administration pour les besoins administratifs de l'ensemble de l'université, données qui sont transmises ensuite le long de la voie hiérarchique et qui sont censées déclencher localement le cas échéant une intervention appropriée du personnel académique. On a d'autre part un flux (voire un simple filet) « ascendant » – qui remonte la voie hiérarchique – véhiculant la connaissance que le personnel académique a de son propre contexte, ainsi que les données d'évaluation.

Compte tenu de ces deux flux de sens contraire qui descendent et remontent la voie hiérarchique, les tensions sont apparemment inévitables. La prise de décision est souvent un processus descendant, mais la détection des erreurs se produit généralement aux échelons inférieurs de la hiérarchie. Or le savoir local ne parvient pas toujours à se frayer un chemin vers le haut. Cela tient à plusieurs raisons, dont l'obstacle social que doit franchir l'information ascendante qui suit la voie hiérarchique : l'exigence de transparence individuelle induit une attitude défensive qui débouche inéluctablement sur un « filtrage » de la communication aux fins de protection. On se retrouve alors dans une situation dans laquelle le personnel enseignant peut ne pas percevoir individuellement l'intérêt des données réunies à l'échelon central tout en se montrant sceptique sur les bénéfices qu'il peut escompter s'il joue la carte de la franchise et s'il communique sans réticence les données éventuellement beaucoup plus riches qu'il tire de sa propre expérience et de sa détection professionnelle des « erreurs ».

Le savoir du personnel académique et celui du personnel administratif sont séparés par une membrane semi-perméable

L'université présente du point de vue organisationnel une originalité, l'opposition fortement marquée au niveau du rôle et du statut entre personnel académique et personnel universitaire. Certains signes donnent à penser que cette opposition est elle aussi en train de s'estomper du fait des pressions qui poussent au travail en équipe, mais il subsiste des différences fondamentales dans les valeurs et les objectifs de ces deux catégories. Grossièrement, le personnel académique et le personnel administratif exploitent une base de connaissances professionnelles totalement différente : on peut dire sans céder au stéréotype ou à l'exagération que le personnel académique est généralement soutenu et motivé par la recherche, alors que le personnel administratif trouve ses repères professionnels dans l'efficacité et l'efficacité administratives. De nombreux universitaires s'identifient à l'organisation « éclatée » de la communauté internationale de spécialistes à laquelle ils appartiennent, alors que le personnel administratif se reconnaît dans l'organisme qui l'accueille.

Cette différence de valeurs est marquée et importante, mais ce sont ces valeurs qui sous-tendent les qualités professionnelles indispensables au succès d'une université moderne. L'existence d'une divergence très marquée entre ces deux visions de l'activité universitaire engendre malheureusement des difficultés au niveau du transfert du savoir. On peut dire par métaphore qu'il existe une membrane invisible permettant le passage du savoir. Compte tenu du gros écart qui sépare les deux catégories pour ce qui touche aux valeurs, aux perceptions et aux priorités, le savoir qui parvient à franchir cette membrane est soumis à un filtrage et à des interprétations divergentes. Il y a là naturellement un frein à l'apprentissage organisationnel. Ce point est particulièrement critique pour l'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, car il s'agit d'un domaine dans lequel les compétences académiques et les compétences administratives par rapport au niveau de la performance universitaire se rejoignent, et dans lequel l'action doit souvent être menée de concert.

AMÉLIORER LE QI UNIVERSITAIRE

Certaines de ces contraintes sont naturelles et inévitables, mais il ne faudrait pas en conclure que les universités doivent se désintéresser de la recherche de formules organisationnelles plus efficaces. L'originalité de la structure, de la culture et des processus de l'université lui permet d'apprendre par le biais du retour d'information et c'est en ce sens que l'on peut se risquer à parler du « quotient intellectuel » d'une université. En d'autres termes, on pourrait définir le QI d'une université comme sa capacité de réagir et sa « plasticité », donc son aptitude à renouveler son savoir organisationnel et à tirer parti de l'expérience individuelle et collective. Rien ne s'oppose apparemment à ce que cette plasticité soit améliorée par le biais d'un concept organisationnel intelligent. Nous proposons maintenant à titre exploratoire cinq principes directeurs susceptibles d'améliorer la capacité d'adaptation des universités.

Reconnaître le rôle clé du département ou de l'unité d'enseignement

Clark (1996, p. 428) avance l'idée que les nouvelles demandes auxquelles est confronté l'enseignement supérieur exigent une action concertée au niveau du département ou de la faculté :

« Par-delà le renforcement de l'administration, un financement plus autonome et un bon développement à la périphérie, il faut une activité entrepreneuriale qui soit suffisamment ancrée pour qu'elle devienne le trait distinctif des départements et des facultés traditionnels. Ceux-ci doivent se plier davantage à l'impératif du "lève-toi et marche", rechercher de nouvelles sources d'aide, conforter les sources anciennes et prendre localement de véritables décisions sur les dispositifs anciens ou nouveaux qui méritent un investissement et sur ceux qu'il conviendrait de réduire ou de supprimer. »

Il est probable que le département ou le centre sont les unités au sein desquelles intervient l'essentiel de l'apprentissage organisationnel en milieu universitaire. C'est donc à ce niveau que la détection et la correction quotidienne des erreurs, indispensables pour l'amélioration permanente de l'enseignement, s'effectuent le mieux, par le biais de personnes qui ont un contact immédiat avec la conception des programmes, l'élaboration du matériel pédagogique et l'enseignement présentiel.

Cela ne veut pas dire que ces activités doivent être conduites sans tenir compte de la stratégie globale et des références internes et externes de l'établissement (James, 1997). Le cadre hiérarchique de l'établissement est indispensable, mais l'idéal serait que ce cadre reconnaisse et récompense la performance au niveau du département tout en laissant à celui-ci une marge de manœuvre suffisante pour aborder sa mission avec son originalité propre. Le rôle des gestionnaires consiste peut-être tout simplement à créer les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau du département, puis à se retirer pour laisser le personnel « suivre sa route ». On ferait un pas dans la bonne direction si l'on trouvait le moyen de reconnaître la performance collective dans le déroulement de carrière et dans les perspectives de promotion. Les universités australiennes éprouvent aujourd'hui des difficultés pour créer un environnement académique articulé autour de l'équipe alors que la politique en matière d'avancement continue de privilégier largement un mode d'activité individualiste.

Mettre en place systématiquement un mécanisme de rétroaction

On a vu précédemment que compte tenu de sa complexité l'activité universitaire était sujette à « l'erreur ». Cela veut dire que l'on doit s'attendre la plupart du temps à un écart entre les attentes et les résultats. L'apprentissage réparti fondé sur le retour d'information et les petites avancées successives au niveau de la pratique se trouvent de ce fait valorisées. En période de changements rapides, cette capacité de réponse de la « base » est d'autant plus indispensable qu'une centralisation des responsabilités en matière d'apprentissage et d'adaptation serait inopportune compte tenu de l'énorme complexité de la tâche.

Toutes ces remarques mettent en évidence la nécessité d'installer ou de renforcer le système de retour d'information pour créer une capacité d'adaptation. Tout processus capable d'accroître le retour d'information sur la performance et d'en faciliter la diffusion est bienvenu. Le meilleur sera celui qui permettra d'accélérer la rotation des résultats de l'évaluation et l'on peut songer en l'occurrence à des groupes cibles d'étudiants. En matière de retour d'information, il n'est guère possible de raccourcir les délais, sinon en profitant des occasions où il est possible de procéder à des mesures permettant un retour d'information accéléré, quitte à considérer les résultats correspondants comme valeur approchée des résultats à plus long terme. Le Questionnaire sur l'expérience du cours (Ramsden,

1991) est plutôt satisfaisant à cet égard : il utilise pour l'essentiel les indications fournies par les étudiants sur les caractéristiques de l'enseignement, indications censées donner une idée approchée des résultats de l'apprentissage.

Définir des objectifs précis, reconnus et mesurables

Tout porte à croire que l'apprentissage organisationnel doit s'inscrire dans un cadre stratégique définissant les éléments à valoriser et fixant en matière de performance des objectifs quantitatifs réalistes. L'activité des universités en matière d'assurance qualité – ou du moins sa composante de collecte systématique des données correspondantes – pêche trop souvent par le fait qu'elle se réalise sans qu'on se soit mis d'accord sur les objectifs et sans que le personnel ait une idée précise du niveau de performance considéré comme souhaitable ou raisonnable.

Si l'on entend faire bon usage des données réunies dans le cadre de l'assurance qualité et dans la perspective de l'amélioration continue, il est important de fixer des objectifs quantitatifs traduisant les résultats auxquels souhaite parvenir l'établissement. On a vu précédemment que les éléments valorisés dans l'enseignement supérieur ne se prêtent pas toujours à la mesure. Il n'en faut pas moins définir des objectifs simples permettant de cadrer le retour d'information sur la performance et l'évaluation des progrès. La comparaison systématique de la performance et des objectifs est une pratique courante dans d'autres secteurs d'activité, mais elle n'est pas encore véritablement ancrée dans la culture universitaire. La définition des objectifs quantitatifs doit respecter certains principes : il est souhaitable qu'il y ait un accord général sur la pertinence de l'objectif, que la collecte des données soit considérée comme sérieuse et que les mesures soient difficiles à manipuler, ce dernier point visant à éviter les réponses superficielles destinées à infléchir les résultats plutôt qu'à traiter véritablement les problèmes de performance.

Encourager l'expérimentation, tolérer les erreurs

L'un des résultats les plus marquants de la recherche sur l'apprentissage organisationnel est l'idée que l'on ne progresse guère si l'on n'est pas prêt à se livrer à des expériences allant au-delà des normes en vigueur au sein de l'organisation. L'une des originalités du savoir organisationnel réside souvent dans sa réticence au changement. Dans la vie professionnelle, il est fréquent que la recherche de stabilité conduise à reproduire les pratiques qui ont fait leurs preuves. Le savoir opérationnel stable rend service dans la mesure où il permet d'absorber les pertes de savoir liées à l'arrivée ou au départ des individus. Mais d'un autre côté, cette stabilité est susceptible de restreindre la capacité de réagir aux évolutions de l'environnement.

Les universités constituent à bien des égards des organisations stables et probablement des organisations conservatrices. Or pour être efficace, l'apprentissage par tâtonnements à l'échelon du département implique une culture

admettant de nouvelles manières de faire les choses. On ne sait jamais d'avance si une méthode va fonctionner, et il faut donc admettre une certaine prise de risque. Mais il existe une surabondance de faits tendant à prouver que la plupart des organisations ont une faible marge de tolérance vis-à-vis de la prise de risque et de l'erreur (même si elles proclament le contraire) et qu'au sein de ces organisations les collaborateurs apprennent à adopter un comportement défensif. Ce mécanisme individuel de défense aboutit à la rétention du savoir et à la dissimulation des erreurs, ce qui en dernier ressort fait obstacle à l'apprentissage. Il faut donc valoriser les cultures académiques qui incitent à la transparence et à la sincérité, sans pour autant céder à l'utopie d'une université parfaite.

L'expérimentation débouche inévitablement sur des succès et sur des erreurs. On en a un bon exemple avec l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, dont chacun sait qu'elles peuvent se traduire à court terme par une baisse de la satisfaction étudiante et par de fort modestes améliorations immédiates de la performance académique. Mais les établissements n'en doivent pas moins maintenir systématiquement un certain niveau de prise de risque, non pas par simple goût du risque, mais parce que c'est le plus sûr moyen à long terme de faire des découvertes heureuses.

Créer les modalités de la diffusion du savoir

On peut soutenir qu'en matière d'apprentissage le problème majeur auquel est confrontée l'université moderne est celui du flux interne horizontal de savoir. Le département représente certes l'unité d'apprentissage clé, mais la diffusion du savoir dans l'ensemble de l'établissement comporte de nombreux avantages. L'exemple déjà évoqué du développement des techniques et des ressources informatiques montre que l'apprentissage en équipe est en train de se répandre aujourd'hui. Mais si cet apprentissage organisationnel n'a pas de rétroaction sur l'ensemble de l'université, le savoir local n'est pas utilisé, alors qu'il est précieux. A cet égard, la structure universitaire avec ses divisions rigides en départements et en facultés aboutit à une fragmentation de la base de connaissances organisationnelles. La solution passe par les activités et les processus qui créent des passerelles entre disciplines. Il va de soi que de nombreuses universités en sont dotées, par le biais notamment de groupes de discussions sur tel ou tel thème particulier ou de forums réservés aux responsables informatiques. Il s'établit ainsi des nœuds de diffusion du savoir, mais on pourrait faire bien davantage pour améliorer le rythme de pénétration du savoir dans les établissements.

THÈMES DE RECHERCHE

Les problèmes administratifs auxquels sont confrontées les universités sont à bien des égards ceux auxquels sont confrontées toutes les organisations. Il s'agit

de comprendre et de mettre en route le processus d'adaptation de l'organisation en période d'évolution sociale rapide et d'incertitude. Burton Clark (1997, p. 97) insiste sur l'idée que la solution passe par « une gestion qui (laisse) la porte ouverte à l'apprentissage organisationnel, apprentissage qui implique dans une large mesure un effort des unités de production ». Au niveau le moins formel, il s'agit d'une activité qui se confond avec la gestion des événements quotidiens. C'est là un des aspects naturels de la vie de l'organisation. Mais il ne faudrait pas en conclure que ces systèmes d'apprentissage tacite ont tous la même efficacité ; en matière de recherche et de développement universitaires, le problème majeur consiste à *prévoir* des structures et des processus assurant un apprentissage systématique et durable.

L'amélioration du système d'apprentissage pose des problèmes délicats en milieu universitaire. Le retour d'information sur la performance y est par nature confus, différé et difficile à codifier et à communiquer. Ces contraintes n'en laissent pas moins la possibilité de s'intéresser aux spécificités des universités et des départements qui ont apparemment mis au point un système efficace. Il se pose en l'occurrence plusieurs questions passionnantes : Quelle serait la taille optimale pour un département ? Quel est au niveau du département/centre le concept organisationnel le mieux adapté à l'apprentissage ? Comment codifier et quantifier les objets de performance abstraits ? Comment assurer une diffusion efficace du savoir d'un département à l'autre ? Comment enclencher un retour d'information à court terme ? Comment mettre en place à l'échelon central des passerelles favorisant le transfert de savoir ?

Cet article ne donne qu'un aperçu de ce domaine complexe. Un approfondissement de l'analyse théorique s'impose de toute évidence. Les perspectives théoriques présentées ici soulèvent deux problèmes pratiques. Premièrement, il convient de poursuivre la réflexion sur l'harmonisation entre la stratégie et les structures organisationnelles de l'université et les changements qui se produisent dans l'activité académique/universitaire. Deuxièmement, il convient de se montrer circonspect vis-à-vis des formules dans le vent qui apparaissent dans la terminologie de la gestion comme « université entrepreneuriale » ou « université adaptable », qui toutes promettent le succès. Le processus de changement auquel est soumis l'enseignement supérieur et les transformations structurelles et culturelles en cours exigent une analyse élargie et le débat ne saurait se cantonner aux dispositifs expérimentaux, lesquels ne sont probablement pas transférable d'un contexte à l'autre (James, 1998).

L'idée défendue ici est que la transformation que subissent les universités les fait passer de formes organisationnelles relativement stables, à culture individualiste, à des formes très évolutives valorisant l'action collective. L'apprentissage individuel était la clé de voûte de l'ancienne université. Elle l'est toujours, mais s'y ajoute aujourd'hui un impératif d'apprentissage organisationnel collectif.

La manière dont les universités s'y prendront pour gérer leur savoir et élaborer un savoir organisationnel nouveau à partir de l'information dont elles disposent donnera une indication sur leur capacité à s'affirmer face à un avenir incertain.

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais remercier Colin Evers et Gabriele Lakomski de leur travail sur les bénéfices épistémologiques que l'administration organisationnelle tire des systèmes d'apprentissage modulables, qui facilitent le retour d'information et l'exploitation de l'erreur (Evers et Lakomski, 1991, 1996).

Références

- ANGELO, T. (2000),
« Doing academic development as though we value learning most: Transformative guidelines from research and practice », dans R. James, J. Milton et R. Gabbs (dir. pub.), *Cornerstones of Higher Education: Research and Development in Higher Education*, vol. 22, HERSDA Inc., Australie.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1974),
Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness, Jossey-Bass, San Francisco.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1978),
Organisational Learning : A Theory of Action Perspective, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1996),
Organisational Learning II: Theory, Method and Practice, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- CAVE, M., HANNEY, S., HENKEL, M. et KOGAN, M. (1997),
The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement (3^e édition), Jessica Kingsley, Londres.
- CLARK, B. (1996),
« Substantive growth and innovative organisation: New categories for higher education research », *Higher Education*, 32, pp. 417-430.
- CLARK, B. (1997),
« Higher Education as a self-guiding society », *Tertiary Education and Management*, 3, 2, pp. 91-100.
- COALDRAKE, P. et STEADMAN, L. (1998),
On the Brink: Australia's Universities Confronting Their Future, University of Queensland Press, Brisbane.
- COALDRAKE, P. et STEADMAN, L. (1999),
Academic Work in the Twenty-First Century: Changing Roles and Policies, Canberra, Australian Government Publishing Service.
- CUENIN, S. (1988),
Indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur : Une étude de leur évaluation et de leur utilisation dans 15 pays de l'OCDE, OCDE, Paris.
- DIXON, N. (1994),
The Organisational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively, McGraw-Hill, Londres.
- DUKE, C. (1992),
The Learning University: Towards a New Paradigm?, Buckingham, Society for Research into Higher Education et Open University Press.
- EVERS, C.W. et LAKOMSKI, G. (1991),
Exploring Educational Administration: Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research, Pergamon Press, Oxford.

- EVERS, C.W. et LAKOMSKI, G. (1996),
Exploring Educational Administration: Coherentist Applications and Critical Debates, Pergamon Press, Oxford.
- GARAVAN, T. (1997),
« The Learning Organisation: A Review and Evaluation », *Learning Organisation*, 4, 1, pp. 18-29.
- HEDBERG, B. (1981),
« How Organisations Learn and Unlearn », dans P. Nystrom et W. Starbuck (dir. pub.), *Handbook of Organisational Design*, Oxford University Press, Oxford.
- HUBER, G. (1991),
« Organisational Learning: The contributing processes and the literatures », *Organisation Science*, 2, 1, pp. 88-115.
- JAMES, R. (1997),
« An organisational learning perspective on academic development: A strategy for an uncertain future », *International Journal for Academic development*, 2, 2, pp. 35-41.
- JAMES, R. (1998),
« Benchmarking in Australian higher education: The claims and prospects », *Curriculum Perspectives*, 18, 3, pp. 62-70.
- KELLS, H. (dir. pub.) (1993),
The Development of Performance Indicators in Higher Education: A Compendium of Twelve Countries, OCDE, Paris.
- LINDBLOM, C. (1990),
Inquiry and Change: The Troubled Attempt to Understand and Shape Society, Yale University Press, New Haven.
- MARQUARDT, M. et REYNOLDS, A. (1994),
The Global Learning Organisation: Gaining Competitive Advantage Through Continuous Learning, Irwin, Burr Ridge, Ill.
- MEADE, P. (1995),
« Utilising the university as learning organisation to facilitate quality improvement », *Quality in Higher Education*, 1, 2, pp. 111-112.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1996),
The Knowledge-Creating Company, Oxford University Press, New York.
- PASCARELLA, E. et TEREZINI, P. (1991),
How College Affects Students, Jossey Bass, San Francisco.
- RAMSDEN, P. (1991),
« A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire », *Studies in Higher Education*, 16, 2, pp. 129-150.
- RAMSDEN, P. et MARTIN, E. (1996),
« Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study », *Studies in Higher Education*, 21, 3, pp. 299-315.
- SENGE, P. (1990),
The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation, Random Century Group, Londres.
- SWIERINGA, J. et WIERDSMA, A. (1992),
Becoming a Learning Organisation: Beyond the Learning Curve, Addison-Wesley, Cambridge.
- WATKINS, K. et MARSICK, V. (1993),
Sculpting the Learning Organisation, Jossey Bass, San Francisco.

Gestion financière des universités dans un contexte de compression des fonds publics : le cas de Hong-Kong

Alex P.C. Shuen

Hong Kong Baptist University, Hong-Kong, Chine

RÉSUMÉ

Peu après la rétrocession de Hong-Kong à la Chine, on a assisté dans le secteur de l'enseignement tertiaire de Hong-Kong à une compression du financement public sans précédent dans les vingt dernières années. Les législateurs ont exigé une responsabilisation et une transparence accrues dans la gestion des universités. Les techniques de gestion occidentales les plus récentes, comme la restructuration des activités, la gestion par centre de responsabilité, l'impartition et la facturation interne, allaient-elles aider la direction des universités à passer le cap du prochain millénaire ? Dans cet article, l'auteur examine les transformations des méthodes de financement et les problèmes de gestion financière qu'ont affrontés les dirigeants des universités de Hong-Kong, ainsi que les mesures qu'ils ont prises face à ces difficultés.

INTRODUCTION

Il n'est guère difficile d'approuver le *University Grants Committee* (UGC – Comité des dotations aux universités) de Hong-Kong lorsqu'il affirme que « toutes les formes d'enseignement coûtent cher dans tous les pays [...], mais l'enseignement supérieur est particulièrement coûteux » (UGC, 1996, paragraphe 34.2). L'UGC est un comité consultatif non législatif, chargé de conseiller le gouvernement de la Région administrative spéciale de Hong-Kong (SAR), République populaire de Chine, sur l'évolution et les besoins financiers des établissements d'enseignement supérieur de la Région. En termes pratiques, l'UGC est l'organisme de financement de ces établissements. Dans son énoncé de mission, le Comité s'est engagé à (...) garantir la qualité et la rentabilité des services éducatifs (des établissements d'enseignement supérieur) et à être responsable devant le public des fortes sommes consacrées à l'enseignement supérieur puisées dans les deniers publics. Il est donc naturel de constater qu'au cours des dernières années, l'UGC a entrepris divers

travaux d'évaluation, tout d'abord de la recherche, puis de l'enseignement et de l'apprentissage, et plus récemment de la gestion, afin d'accroître la transparence et, en même temps, de tenter de diminuer les coûts unitaires en réduisant le financement récurrent direct.

Même si les montants que verse le gouvernement de la SAR à l'enseignement supérieur ne sont peut-être pas aussi importants que ceux consentis en d'autres endroits, comme en Corée ou à Singapour, cela n'a pas empêché Hong-Kong de se joindre au « mouvement des années 90 en faveur de la transparence » (Gaither, 1995). Dans cette étude, nous examinerons les changements intervenus en matière de financement dans l'enseignement tertiaire de Hong-Kong et la manière dont ont réagi les établissements du secteur face à ces évolutions.

FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR A HONG-KONG

En ce qui concerne le financement récurrent, les établissements d'enseignement supérieur de Hong-Kong peuvent, en gros, se diviser en deux catégories : ceux qui sont financés sur fonds publics et ceux qui sont financés sur fonds non publics. Bien qu'un ou deux établissements bénéficient également d'une aide financière du gouvernement, ils reçoivent la plus grande partie de leurs crédits sous la forme d'une dotation unique affectée à un projet, par exemple, une dotation en projet d'équipement. Ces établissements ne sont pas considérés comme financés à même les fonds publics aux fins de la présente étude.

A Hong-Kong, la plupart des établissements d'enseignement supérieur sont financés sur les deniers publics. Ils portent tous le nom d'« université » et sont financés sur une base triennale par l'entremise de l'UGC, sous la forme d'une subvention globale. Le *Hong Kong Institute of Education*, créé en 1996, fait exception à la règle : il reçoit des crédits alloués par objet de dépenses sur une base annuelle, en conformité avec la politique de contrôle plus strict mise en place par le gouvernement dans les premières années de fonctionnement de l'institut.

L'UGC a été établi en 1965 selon des principes et des pratiques s'inspirant du *British University Grants Committee* (Comité des dotations aux universités britanniques). C'est le *Chief Executive* du gouvernement de la SAR de Hong-Kong qui en nomme les membres. Bien que le Comité ne dispose d'aucun pouvoir, ni législatif, ni exécutif, il « détermine » le montant des dotations accordées à chaque établissement placé sous ses auspices, en fonction de règlements qu'il a lui-même fixés.

Les subventions récurrentes servent à financer les activités éducatives et connexes courantes des établissements, résultant d'objectifs de politique gouvernementale approuvés. L'UGC vérifie les propositions de développement soumises par les établissements avant de déterminer le financement régulier, de

façon à assurer la conformité des programmes universitaires avec les politiques publiques. Même si les établissements bénéficient d'une grande autonomie, les programmes non agréés par l'UGC ne recevront aucun financement.

Les subventions récurrentes sont versées nettes, après déduction des revenus supposés des établissements de leurs dépenses ordinaires estimées. Les revenus supposés comprennent les intérêts perçus, qui représentent en moyenne 2 % environ du total des revenus, et les revenus provenant des droits de scolarité, qui représentent aux alentours de 16 % des revenus totaux. Les revenus supposés tirés des droits de scolarité sont basés sur un niveau approuvé d'ETP (équivalents temps plein) – étudiants et de droits de scolarité, annoncé par le gouvernement (un pour le premier cycle, un autre pour le cycle court).

Si les établissements ont le pouvoir de faire varier le montant des droits de scolarité, ils le font rarement dans le cas des programmes de premier cycle en raison de la concurrence. En fait, l'UGC encourage vivement les établissements à envisager de moduler les droits de scolarité en raison du faible taux de recouvrement des coûts et de l'interfinancement entre les matières (Mok, 1997). Les programmes de troisième cycle, qui absorbent moins de 10 % du total des ETP, peuvent appeler des droits de scolarité plus élevés en fonction de la situation du marché. Toute inscription dépassant le nombre d'ETP approuvé n'attirera aucun supplément de financement. En revanche, un nombre nettement inférieur d'inscriptions pourra entraîner une baisse des dotations.

En 1985, le gouvernement de Hong-Kong avait consacré 35 % de son budget total de l'éducation à l'enseignement supérieur. Compte tenu de l'expansion des niveaux inférieurs de l'enseignement, cette pondération relative a atteint 36.9 % en 1992/93, avant de décliner de façon régulière jusqu'à 27.5 % en 1998/99 (University Grants Committee Secretariat, 1999). Un certain nombre de décisions importantes du gouvernement ont étroitement balisé cette évolution. En octobre 1989, le gouvernement a décidé de doubler le nombre d'inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur de façon qu'il atteigne 18 % de la classe d'âge concernée en 1994. Ce pourcentage, relativement faible en comparaison de celui de Taiwan et de Singapour (60 %) ou de Shanghai (36 %) (*The International Chinese Newsweekly*, 2000), représentait néanmoins un bond de 100 %.

Durant une très grande partie des années 90, nous avons donc assisté à un apport important de ressources dans l'expansion de l'enseignement supérieur à Hong-Kong. Cette expansion a cessé lorsque le gouvernement a décidé, en 1997, de geler à 14 500 par an le nombre de places de première année du premier cycle, pour la période de trois ans comprise entre 1998 et 2001. Il est désormais confirmé que ce niveau demeurera inchangé jusqu'en 2004.

Les troubles financiers qu'a connus l'Asie ont coïncidé incidemment avec le moment où le gouvernement a constaté qu'il fallait geler la croissance des

effectifs de premier cycle. Pour faire écho à la mise en œuvre dans les services gouvernementaux du *Enhancement of Productivity Programme* (EPP – Programme de valorisation de la productivité), qui visait à réduire les coûts, l'UGC a pris l'initiative de proposer au gouvernement que tous les établissements d'enseignement supérieur soient tenus de réaliser un gain de productivité de 10 % entre 1998 et 2001. Étant donné que le nombre de places de première année du premier cycle demeurera constant jusqu'en 2001, l'exigence de hausse de productivité se traduira en fin de compte par une réduction de 10 % des coûts unitaires des programmes ordinaires pendant la même période.

ÉVOLUTION DES MÉTHODES DE FINANCEMENT DE L'UGC

Au début des années 80, l'enseignement supérieur de Hong-Kong appliquait un modèle d'universités et de collèges/collèges polytechniques à deux paliers, dans lequel tous relevaient de la compétence du *Universities and Polytechnics Grants Committee* (UPGC – Comité des dotations aux universités et collèges polytechniques) en matière financière. En 1994, deux collèges polytechniques et un collège sont devenus des universités, et l'UPGC a pris le nom d'UGC.

Tout comme les procédures suivies avant 1994 au Royaume-Uni, les méthodes de financement des établissements du secteur de l'enseignement tertiaire de Hong-Kong étaient relativement discrétionnaires dans les années 80, laissant toute latitude pour orienter politiquement et stratégiquement le développement des établissements. Les nouveaux venus, soit la *Hong Kong Baptist University* (l'ancien *Hong Kong Baptist College*), la *City University of Hong Kong* (l'ancien *City Polytechnic of Hong Kong*), la *Hong Kong Polytechnic University* (l'ancien *Hong Kong Polytechnic*) et la *Hong Kong University of Science and Technology*, qui ignoraient les règles du jeu, n'étaient évidemment pas en mesure de contester la pratique.

La méthodologie adoptée à l'époque n'a jamais été révélée en dehors de la bureaucratie. Néanmoins, les résultats prévus dans la présentation des estimations de coûts triennales des établissements donnent une indication de l'algorithme utilisé. Tous les programmes approuvés étaient divisés en deux grandes catégories : en vigueur et en développement. Les estimations de coûts étaient fournies selon une liste d'objets de dépenses traditionnels donnant peu de renseignements, voire aucun, sur le coût de fonctionnement total ou marginal des programmes universitaires agréés.

Vers la fin des années 80 et le début des années 90, on a communiqué pour la première fois plus d'informations sur les paramètres utilisés pour déterminer le niveau de financement (par exemple, sur la pondération relative entre le financement de la recherche et celui de l'enseignement, les dépenses de bibliothèques, et la formation et le perfectionnement du personnel), qui étaient essentiellement établis sur une base peu systématique, segmentée et disparate,

souvent dans le cadre du document portant affectation des dotations. Cette ouverture reflétait probablement un souci accru de transparence, suscité par l'introduction de membres élus dans le corps législatif. En 1995, un comptable professionnel a pour la première fois été nommé au poste de secrétaire adjoint, au secrétariat de l'UGC, pour s'occuper des questions financières avec les établissements d'enseignement supérieur.

Au milieu des années 90, l'UGC a mis en application un modèle de financement utilisant la méthode des coûts unitaires pour les différents programmes universitaires, assorti dans la formule de financement d'une clause explicite concernant le coût des infrastructures de recherche. Si les établissements n'ont jamais eu connaissance des paramètres des coûts unitaires, les valeurs relatives des coûts unitaires des grandes catégories de programmes universitaires ont été révélées. La plupart s'inscrivaient dans de larges éventails, qui dans certains cas extrêmes pouvaient afficher des variations du simple au triple.

Sans le détail des coûts unitaires, les établissements n'étaient pas en mesure de « vérifier » l'exactitude des subventions qu'ils recevaient, ni de juger si l'ensemble du processus de répartition des crédits était équitable. Le modèle représentait néanmoins une importante avancée vers la transparence et réduisait l'ampleur du parti pris envers certains établissements, dû à des raisons politiques et historiques. La méthode des coûts unitaires a aussi contribué à rendre l'évaluation financière des nouveaux programmes plus objective et équitable. L'UGC a toutefois conservé la capacité d'orienter le financement entre les établissements car il gardait un pouvoir discrétionnaire sur la détermination des paramètres des coûts unitaires et pouvait accorder des financements complémentaires sous la forme de dotations réservées. Mais ces derniers sont devenus plus transparents grâce au recours à une activité régulière d'allocation de fonds exercée par l'entremise d'un vote d'affectation centralisée (*Central Allocation Vote*).

Certains ont affirmé que si l'UGC ne révélait pas les coûts unitaires, c'était pour éviter d'avoir à classer explicitement les établissements, ce qui aurait pu susciter un grand embarras étant donné leur petit nombre (neuf). L'UGC a plutôt prescrit à chaque établissement, avec son accord, un énoncé de rôle et de mission qui fixait les limites de son champ de développement ; il a, par exemple, attribué les études de médecine occidentale aux deux plus anciennes universités, et le droit à la *University of Hong Kong* et à la *City University of Hong Kong*.

Le modèle de financement fondé sur la méthode des coûts unitaires a sans cesse été affiné grâce à l'accroissement du volume des données versées par les établissements en vertu de l'activité de collecte de données communes (*Common Data Collection Exercise*), facilitée ces dernières années par les progrès importants des technologies de l'information.

Étant donné l'intérêt croissant porté à la recherche dans les années 90, un *Research Grants Council* (Conseil des dotations à la recherche) chargé d'affecter les fonds à ce secteur a été formé sous l'égide de l'UGC. La plus grande partie des crédits est attribuée par soumissions concurrentielles, et le reste en proportion du nombre d'étudiants faisant de la recherche, approuvé dans chaque établissement. L'UGC contrôle étroitement le nombre d'étudiants-chercheurs que peut accepter un établissement. Cette pratique permet en grande partie à l'UGC de désigner certains établissements comme universités « de recherche », lesquelles bénéficient automatiquement d'un meilleur financement aux termes des méthodes actuelles.

COUPURES DE FONDS ET RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

En 1995, le gouvernement a adopté une politique consistant à augmenter peu à peu les droits de scolarité jusqu'à un niveau permettant de recouvrer 18 % des coûts. En raison de la récession économique qui a suivi les troubles financiers en Asie, le niveau des droits a été gelé deux années consécutives, à savoir en 1998/99 et en 1999/2000. A l'heure actuelle, l'objectif de 18 % n'est toujours pas atteint. On ignore si le niveau des droits sera gelé une année de plus, mais il est certain qu'il demeurera en deçà de l'objectif, même s'il est rehaussé. Cette situation incitera le gouvernement à exiger de nouveaux gains de productivité de la part des établissements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire à réduire encore les subventions.

On rapporte (*The International Chinese Newsweekly*, 2000) que Anthony Leung, commissaire de fait de l'éducation de Hong-Kong, a déclaré qu'il y aurait lieu de revoir le partage des coûts de l'enseignement entre la société et le gouvernement, alors qu'il évoquait le cas de Singapour, en train de faire passer le taux de recouvrement des coûts de 22 % à 25 %, et de la Corée du Sud, qui a un objectif de recouvrement des coûts de 50 %.

Dans son plan à moyen terme, le gouvernement a confirmé qu'il désirait maintenir à 14 500 le nombre d'ETP de premières inscriptions en première année du premier cycle jusqu'en 2004. Malgré une légère augmentation prévue du nombre d'étudiants de troisième cycle, étant donné la faible inflation cumulative des trois dernières années, les établissements d'enseignement supérieur verront selon toute évidence les dotations récurrentes se réduire en valeur absolue pendant la prochaine période triennale, si l'effort d'amélioration de la productivité doit se poursuivre durant la même période.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement, le gouvernement a reconfirmé, entre autres, dans son allocution de 1999 sur les grandes orientations générales, son intention de faire de Hong-Kong un centre d'excellence régional de l'enseignement supérieur. Parmi les nombreuses initiatives envisagées, on peut citer la mise en place de nouveaux centres d'excellence, l'augmentation du nom-

bre de places dans les résidences pour étudiants des établissements d'enseignement supérieur, et la conduite d'une étude sur la gestion de ces établissements, axée sur l'affectation des ressources, la planification et les procédures financières (Government of Hong Kong, SAR, 1999).

Selon la Commission de l'éducation, les points prioritaires de la réforme incluraient notamment l'adoption d'un véritable système de transfert des unités de valeur et l'octroi aux étudiants de plus de latitude et de flexibilité dans le choix des cursus (Education Commission, 1999). La taille des classes sera moins prévisible, ce qui rendra la planification des ressources plus difficile. Si l'on souhaite optimiser les possibilités d'apprentissage entre l'ensemble des disciplines en licence, il faudra accroître la proportion d'enseignants disponibles en élaborant les programmes d'études. Le modèle traditionnel de répartition des ressources entre les départements en fonction d'un nombre prédéterminé d'étudiants ne sera peut-être plus approprié.

L'importance qu'a accordée la Commission de l'éducation à la formation continue (Education Commission, 1999) modifiera peut-être de fond en comble l'organisation financière de ce secteur à l'avenir. A présent, les étudiants qui suivent une formation continue demeurent entièrement en dehors des contingents approuvés et n'attirent aucun financement. Les dotations indirectes tirées de la subvention globale sont autorisées mais limitées. La formation continue devrait bénéficier d'un financement officiel, sans quoi la distinction entre les programmes financés et les programmes non financés deviendra de plus en plus floue.

En ce qui concerne le système d'enseignement général, le gouvernement a récemment annoncé son intention de convertir le système de scolarité « 6 + 5 + 2 » en vigueur en un système « 6 + 6 », complété avec un peu de chance par quatre années d'enseignement tertiaire. Il est peu probable que des fonds supplémentaires soient consentis pour financer l'année supplémentaire d'études de premier cycle. En revanche, les programmes autofinancés conduisant à un premier diplôme spécialisé après deux années d'études, du type de ceux qui sont dispensés dans les *Community Colleges*, devraient combler le fossé financier, pour autant que le nombre total de diplômés de premier cycle demeure inchangé. Certains établissements se sont déjà engagés dans ce genre de programmes.

GESTION DES RESSOURCES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE HONG-KONG

Dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur, la première réaction aux coupures de fonds a été de réduire radicalement les crédits aux départements et aux services. Ceux-ci ont tout de suite recouru à une série de stratégies classiques destinées à affronter les insuffisances budgétaires : report des travaux d'entretien et des achats d'équipements, réduction des effectifs,

engagement d'enseignants à temps partiel. Les grands établissements ont plus souvent que les petits apporté des changements sélectifs à leurs programmes, comme l'élargissement de la taille des classes, la réduction du nombre de matières à option ou l'élimination de certains programmes. Les établissements plus petits et plus récents, exempts du fardeau d'une longue histoire, d'une association du personnel puissante ou d'une main-d'œuvre importante, ont pu davantage utiliser la sous-traitance pour réduire leurs dépenses de personnel. Il en est résulté des démissions provoquées sous le couvert de retraites anticipées ou d'incitations au départ volontaire.

Mais les mesures de limitation des dépenses ne rendent compte que d'un aspect de la situation. On a également tenté d'accroître d'autres sources de revenus. En partie en raison de la récession économique, on s'est tourné ces dernières années avec une vigueur sans précédent vers les collectes de fonds, quoiqu'avec des résultats peu concluants. La forte dépendance des dotations gouvernementales pour le financement récurrent a, dans une certaine mesure, réduit de beaucoup l'incidence de cette source de financement. On a aussi assisté à une progression considérable des activités auxiliaires entourant la mission des universités, comme les programmes d'été, la formation continue et la recherche (Lissner et Taylor, 1996). L'essor des programmes conjoints menés avec des établissements d'outre-mer, qui visent principalement les étudiants adultes, a été favorisé en partie par la détérioration de la conjoncture, et en partie par le durcissement des règlements gouvernementaux. Ce premier facteur a incité la main-d'œuvre à souhaiter accroître ses qualifications, et le second a contribué à éliminer les programmes de moindre qualité. Au cours des trois dernières années, les revenus que tirent les établissements d'enseignement supérieur de leurs programmes de formation continue ont presque toujours connu une augmentation à deux chiffres.

Les établissements d'enseignement supérieur ont en outre réagi aux coupures de fonds en redéfinissant et en réorganisant leur mode de fonctionnement. Ils semblent avoir suivi trois grandes stratégies : la décentralisation, la privatisation des activités de service, et le recours aux pratiques commerciales privées (Phillips *et al.*, 1996). La réduction du financement public a en général été considérée non comme le reflet des cycles de l'économie, mais comme une transformation des valeurs sociales en matière de financement, rendant inadéquats les ajustements marginaux à court terme de la planification et des opérations. Cette situation a donc forcé les établissements à se tourner vers d'autres changements, sinon révolutionnaires, du moins évolutifs (Lissner et Taylor, 1996). A un moment donné, l'utilisation de pratiques commerciales privées est ainsi apparue comme la panacée qui permettrait de venir à bout des « inefficacités » largement élaborées par bon nombre de législateurs et le public. Parmi tous les instruments, la restructuration des activités (BPR – *Business-Process Reengineering*) a gagné l'approbation de nombreux gestionnaires d'établissements d'enseignement supérieur.

La BPR est devenue le mot d'ordre, que les pratiques en vigueur aient été ou non repensées en profondeur. De grands établissements, comme la *City University of Hong Kong*, la *Hong Kong Polytechnic University* et la *University of Hong Kong*, entre autres, se sont livrés à cette activité de façon ostentatoire. Ils ont obtenu des résultats positifs, non sans mécontenter le personnel. Nombre de « réformes » ont été politisées et se sont en fait traduites par un changement de direction des établissements et une réduction du personnel, plutôt que par une amélioration de la productivité.

D'autres établissements d'enseignement supérieur ont également recouru à des degrés divers à des opérations de restructuration, mais plus localement. Par conséquent, les résultats n'ont pas été aussi marquants qu'on aurait pu l'espérer. A la *Hong Kong Baptist University* (HKBU), les méthodes de travail d'un certain nombre de services administratifs et de services de soutien ont été remaniées, et des promesses de performance ont été introduites dans certains bureaux afin d'améliorer l'efficacité et la fourniture des services. Quelques évaluations comparatives ont été conduites avec des établissements analogues ou avec d'autres entreprises publiques, par exemple, des compagnies de services publics. Presque tous les établissements d'enseignement supérieur ont indiqué dans leur rapport financier annuel avoir utilisé un programme d'amélioration de la qualité sous une forme ou sous une autre.

En raison de leur forte dépendance des fonds publics pour couvrir leurs dépenses ordinaires d'enseignement et de recherche, la majorité des établissements d'enseignement supérieur géraient leurs ressources de façon plus réactive que proactive. Les établissements de Hong-Kong sont somme toute assez petits, accueillant entre 13 961 ETP (y compris un certain nombre d'étudiants inscrits en cycle court) et 2 135 ETP (UGC Home Page). Leur taille relativement réduite est propice à un système budgétaire centralisé, qu'on trouvait généralement dans tous les établissements avant 1994. A cette époque, en dépit de la liberté qu'avaient les établissements de répartir les ressources comme ils l'entendaient sur une période de trois ans, la plupart appliquaient un système rigide de budgétisation par objet de dépenses, ne permettant guère aux contrôleurs de budgets de reporter les fonds d'un exercice financier à l'autre. Cette situation découlait de plusieurs facteurs :

- La méthode de financement traditionnelle non transparente de l'UGC qui donnait l'impression que seuls les hauts gestionnaires des établissements étaient en mesure de prendre de bonnes décisions en matière de répartition des ressources et de tenir compte des politiques et des souhaits du bailleur de fonds.
- Le généreux niveau de financement durant la phase d'expansion du secteur de l'enseignement tertiaire au début des années 90 qui a, dans l'ensemble,

répondu aux exigences de la plus grande partie des chefs de département. Ceux-ci n'ont guère réclamé une délégation des pouvoirs.

- La part relative élevée des coûts de personnel (70 %) dans les dépenses totales qui laissait peu de place à la flexibilité entre les rubriques de dépenses, à moins d'introduire une flexibilité correspondante dans les politiques de personnel.

A mesure que les établissements d'enseignement supérieur ont pris de l'expansion, la budgétisation par objet de dépenses est vite devenue difficile à manier (Massy et Hulfactor, 1993). Le rythme rapide des progrès technologiques, l'élargissement de la taille des établissements tant dans les inscriptions financées par le gouvernement que dans la formation professionnelle continue, l'accroissement de leur complexité, le développement de la démocratie à Hong-Kong et la réduction du financement ont obligé les établissements à s'acheminer vers un système budgétaire plus décentralisé. A la HKBU, le contrôle budgétaire a été centralisé et détaillé jusqu'en 1997. La taille relativement réduite et le peu de complexité de l'établissement rendaient ce système efficace et efficient.

Venant s'ajouter au contrôle budgétaire par objet de dépenses, le contrôle des dépenses de personnel était effectué en fonction des postes prévus à l'effectif. Tout poste supplémentaire ou tout changement apporté à la liste des effectifs exigeait l'approbation de l'administration centrale. Un contrôle aussi strict assurait un haut degré d'assurance de qualité grâce à une bonne composition du corps enseignant dans les activités pédagogiques. Les relations de plus en plus étroites liant Hong-Kong à la Chine continentale à l'approche de la rétrocession contribuaient à intensifier les échanges d'universitaires de qualité entre les deux parties. La nécessité d'assouplir les modalités de dépenses de personnel est donc devenue évidente. On a introduit un nouveau mécanisme permettant aux contrôleurs de budgets de traiter certains postes comme des dépenses discrétionnaires, afin de pouvoir recruter du personnel pour combler des postes et des échelons ne figurant pas sur les listes d'effectifs approuvées sans avoir besoin, dans chaque cas, de l'agrément de l'administration centrale. Une limite en termes de pourcentage de postes a été imposée à cette pratique afin de maintenir la qualité. Mais la limite a été augmentée peu à peu et, finalement, en 1999/2000, un système de contrôle par montant en numéraire a remplacé le contrôle par poste de l'effectif. D'autres universités sont passées par des phases d'évolution similaires à vitesses variées.

A la HKBU, les initiatives ponctuelles étaient habituellement financées à partir du centre. Cette pratique posait peu de difficultés en période d'expansion, mais pas en période de compression. Pour conserver une réserve centrale de ressources comme dans le passé, il aurait fallu réduire davantage les affectations aux centres de coûts que celles destinées à l'ensemble de l'établissement.

Au lieu de cela, on a révisé le système en déléguant le financement des nouvelles initiatives aux écoles et aux facultés ainsi qu'aux services. En accord avec cette tactique, on a permis aux contrôleurs de budgets de reporter en partie les montants non dépensés ou les économies d'un exercice financier à l'autre, assouplissant ainsi le système. Dans le passé, les reports sur un exercice ultérieur n'étaient permis qu'à petite échelle. La plupart des contrôleurs de budgets se hâtaient de dépenser tout le solde budgétaire vers la fin de l'année financière, ce qui créait des schémas de dépenses peu souhaitables et des demandes injustifiées d'aide aux achats en fin d'année. La compression des fonds publics a rapidement conduit les contrôleurs à se rendre compte de la nécessité d'économiser pour les temps difficiles. Le pourcentage autorisé a peu à peu été augmenté jusqu'à atteindre 90 % en 1998/99, année où les contrôleurs sont arrivés à épargner près de 6 % du total de leurs budgets et où le nombre de demandes de fonds supplémentaires est tombé au minimum.

Si la plupart des membres du corps enseignant se réjouissent de bénéficier d'une souplesse et de pouvoirs accrus dans le contrôle des budgets, l'augmentation des tâches administratives qui accompagne la délégation les contrarie, en particulier en période de contraction des ressources. Afin de donner le temps aux contrôleurs d'acquérir les compétences voulues pour gérer les budgets dans un système plus décentralisé, à la HKBU, la mise en place d'un budget « à un seul poste » ne sera réalisée que dans la prochaine période de trois ans. Dans la période triennale actuelle, on a assoupli le système de façon à permettre aux contrôleurs de budgets de « virer » les fonds d'un objet de dépenses à l'autre, dans de certaines limites.

A la fin du millénaire, tous les établissements d'enseignement supérieur en sont à une étape différente sur la route qui les conduit à un système de budgétisation « à un seul poste ». Une grande flexibilité a été introduite dans les systèmes afin de permettre aux contrôleurs d'organiser et d'utiliser librement leurs affectations, et notamment de reporter les soldes budgétaires d'un exercice à l'autre, en partie pour les encourager à réaliser des économies et en partie pour les apaiser au moment où leurs crédits étaient réduits en valeur réelle.

Le système de budgétisation à poste unique ne permet toutefois pas de déléguer la responsabilité des revenus aux unités opérationnelles, de sorte que la demande et les forces du marché ne jouent normalement pas un rôle très important dans la planification au niveau des unités (Massy et Hulfactor, 1993). La gestion par centre de responsabilité (RCM – *Responsibility Centre Management*), qui vise à corriger les imperfections de la budgétisation à poste unique, a fait l'objet d'une étude approfondie en 1998, en vertu d'un projet financé par l'UGC effectué conjointement par tous les responsables financiers des établissements d'enseignement supérieur.

Les résultats de l'étude ont mis en relief les incompatibilités de la situation de Hong-Kong avec la RCM. Elles comprennent les aspects suivants (Buhler *et al.*, 1998) :

- La capacité de reporter les soldes budgétaires est limitée.
- La majorité des salaires sont liés explicitement aux échelles de la fonction publique.
- Les inscriptions des étudiants à temps plein sont étroitement assignées.
- Les droits de scolarité sont fixés pour tous les établissements d'enseignement supérieur.
- Les droits de scolarité sont les mêmes pour tous les étudiants.
- La plupart des subventions à la recherche ne couvrent pas les coûts indirects supplémentaires.
- La capacité de tirer des revenus des étudiants à temps plein tentant d'obtenir un diplôme et de la recherche financée par des fonds externes est limitée.
- La brièveté des mandats de doyen fait obstacle à la planification à long terme.
- Les inscriptions sont gelées durant les cinq prochaines années.
- Les coûts unitaires doivent être réduits de 10 % de 1998 à 2001.

Conséquence de l'étude : aucun établissement d'enseignement supérieur n'a adopté la RCM en bloc. Quelques-uns de ses éléments, comme la facturation interne, ont été jugés utiles et ont fait l'objet d'études ultérieures en vue de leur mise en œuvre. Comme dans beaucoup d'établissements, à la HKBU, certains services de soutien, tels les télécommunications, l'entretien, les services audio et vidéo et les services des achats sont assurés à partir d'un point central, par des centres de services de soutien. Un dispositif de ce type garantit l'uniformité de la qualité et facilite l'utilisation des ressources grâce à la spécialisation et au partage des ressources. L'absence d'un système de facturation interne conduirait aisément à l'abus de ces services. Mais il faut déterminer un tarif approprié pour maintenir un équilibre entre les dépenses administratives connexes, la capacité d'empêcher les abus, et la possibilité d'entraîner de nombreuses suppressions d'emplois.

La privatisation, comme l'appellent Lissner et Taylor, consiste à faire passer la responsabilité de la fourniture de biens et de services de l'intérieur à l'extérieur de l'établissement (Lissner et Taylor, 1996). Elle prend la forme d'impartition ou de passation de marchés, et englobe habituellement la restauration, la sécurité, le nettoyage et la mise au point des systèmes informatiques. L'éventail devrait normalement être élargi dans l'avenir, si les économies réalisées sont suffisamment importantes et si le ressentiment provoqué par la compression des effectifs est bien pris en compte.

Dans un contexte de restriction des ressources, la fixation correcte des priorités a pris à l'évidence une plus grande importance. Si elles sont complexes et divergentes, les stratégies destinées à réduire les dépenses, à augmenter les revenus et à renforcer les positions concurrentielles peuvent par moments s'opposer les unes aux autres, au lieu de viser et de renforcer des programmes essentiels pour l'atteinte de leurs principaux objectifs (Lissner et Taylor, 1996). Tous les établissements d'enseignement supérieur, désireux de suivre le mouvement, ont défini des stratégies à long terme et formulé des énoncés de mission précis afin d'établir un contexte favorable à la prise de décisions et d'améliorer la communication entre les unités. L'étude de gestion à laquelle a procédé l'UGC conclut néanmoins que l'intégration entre la mission et les objectifs des établissements et le processus d'affectation des ressources n'est ni évidente, ni bien comprise par les intervenants.

ATTENTES DE L'ORGANISME DE FINANCEMENT

En 1998 et 1999, l'UGC a non seulement effectué des évaluations des processus d'assurance de la qualité de l'enseignement et de la recherche, mais a aussi entrepris une étude des modes de gestion généraux des établissements d'enseignement supérieur. L'UGC y fait en particulier référence à un ensemble de principes de bonne gestion (UGC, 1999). Parmi ces principes, on peut citer les suivants : l'affectation des ressources exige un mécanisme liant clairement les stratégies au processus de planification, des formules et des procédés transparents et bien compris, et des modes convenus de répartition sur une base ponctuelle et rentable. Les résultats de l'étude permettront d'étayer le financement mais ne devraient pas avoir de conséquences directes importantes.

LA VOIE VERS L'AVENIR

Au cours du prochain millénaire, on devrait assister à la poursuite de l'effondrement des barrières commerciales et à la formation de nouvelles alliances économiques. La demande de diplômés possédant une vision internationale devrait augmenter. Les projets pédagogiques suivront sans doute ces tendances mondiales, et il y aura un nombre croissant de programmes d'échanges internationaux. Le programme Socrates de l'Union européenne, qui vise à faire en sorte que 10 % des étudiants de la région étudient dans un autre pays, et l'UMAP (*University Mobility in Asia and the Pacific*) en Australie et dans les pays de l'ANASE (Association des nations de l'Asie du Sud-Est) en sont de bons exemples. Ces programmes contribueront inévitablement à augmenter les coûts unitaires moyens et soumettront les finances à plus forte pression. Le besoin de créer une année de base qui portera les études supérieures de premier cycle à quatre ans exigera aussi des crédits supplémentaires.

L'évolution sur la scène politique locale amplifiera vraisemblablement les appels en faveur de l'autonomie des établissements, de la diversification du financement et du contrôle de la qualité dans l'enseignement supérieur. La fusion de petits établissements en Chine continentale incitera Hong-Kong à s'interroger sur la rentabilité de ses établissements d'enseignement supérieur, actuellement de taille relativement réduite.

Dans les universités, on exigera sans doute des gestionnaires qu'ils opèrent dans une plus grande transparence. La mise en place d'un système d'unités de valeur entièrement transférables entre établissements réclamera le soutien d'un système d'allocation des ressources suffisamment souple pour refléter la répartition des étudiants entre les centres de coûts. Les contrôleurs de budgets, constatant les avantages d'un système décentralisé, demanderont plus de transparence et de pouvoirs. La complexité des problèmes financiers qu'affronteront les responsables financiers des établissements les incitera à collaborer davantage. Ils exerceront à leur tour des pressions sur l'organisme de financement afin qu'il assouplisse les règlements concernant, par exemple, le report de fonds d'une période triennale à l'autre et la création de réserves. Nous assisterons probablement à un compromis entre les règles de financement et la justification comptable, qui permettra de maintenir le même niveau de responsabilité, voire de l'accroître.

En conclusion, l'affirmation de Gaither reste vraie aujourd'hui : « Une administration éclairée sait que la seule façon d'obtenir à terme un meilleur soutien du public – en matière financière ou autre – consiste à faire de son institution un organisme public réellement réceptif, axé sur les services, et à faire la preuve de sa valeur et de ses performances devant un public qui demeure un fidèle prétendant malgré quelques écarts » (Gaither, 1995).

Références

- ACHERMAN, J.A. et BRONS, R. (dir. pub.) (1989),
Changing Financial Relations between Government and Higher Education, Centre for Higher Education Policy Studies, Enschede, Pays-Bas.
- BOURGEOIS, E., DUKE, C., GUYOT, J. et MERRILL, B. (1999),
The Adult Society, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Londres.
- BULHER, J., HARIS, C., PERIN, J., PRIEST, D., HOLBROOK, R. et REAFSNYDER, C. (1998),
Responsibility Centre Management in Hong Kong: A Feasibility Analysis and Generic Model.
- GAITHER, G.H. (1995),
Assessing Performance in an Age of Accountability. Case Studies, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, pp. 97-101.
- Hong Kong Education Commission (1999),
Framework for Education Reform – Learning for Life, Government Printer, Hong-Kong.
- Hong Kong SAR Government (1999),
The 1999 Policy Address: Quality Education, Government Printer, Hong-Kong, chapitre 7, pp. 32-35.
- The International Chinese Newsweekly*,
31 janvier-13 février, 2000 issue, Yazhou Zhoukan Limited, Hong-Kong, pp. 14-15.
- LISSNER, L.S. et TAYLOR, A.L. (1996),
« Financial Stress and the Need for Change », dans D.W. Breneman et A.L. Taylor (dir. pub.), *Strategies for Promoting Excellence in a Time of Scarce Resources*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, pp. 3-8.
- MASSY, W.F. et HULFACTOR, M.C. (1993),
« Optimising Allocation Strategy », dans P.G. Altbach et D.B. Johnstone (dir. pub.), *The Funding of Higher Education: International Perspectives*, Garland Publishing, Inc., New York et Londres, pp. 25-44.
- MOK, K.H. (1997),
The Cost of Managerialism: The Implications for the « McDonaldisation » of Higher Education in Hong Kong, City University of Hong Kong, Hong-Kong.
- OCDE (1990),
Le financement de l'enseignement supérieur : Tendances actuelles, Paris.
- PHILIPS, E.C., MORELL, C. et CHRONISTER, J.L. (1996),
« Responses to Reduced State Funding », dans D.W. Breneman et A.L. Taylor (dir. pub.), *Strategies for Promoting Excellence in a Time of Scarce Resources*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, pp. 9-19.

- POSTIGLIONE, G.A. (1997),
« Asian Higher Education: Growth, Diversity, and Change », dans M.F. Green (dir. pub.),
Transforming Higher Education, Oryx Press, Phoenix, Arizona, pp. 57-72.
- TOMA, J.D. et KEZAR, A.J. (dir. pub.) (1999),
Reconceptualizing the Collegiate Ideal, New Directions for Higher Education, Jossey-Bass
Publishers, San Francisco.
- University Grants Committee (1996),
Higher Education in Hong Kong: A Report by the University Grants Committee, Government Printer,
Hong-Kong.
- University Grants Committee (1999),
UGC Management Review Report of Hong Kong Baptist University, Government Printer,
Hong-Kong.
- University Grants Committee Secretariat (1999),
University Grants Committee of Hong Kong: Facts and Figures 1998, Government Printer,
Hong-Kong.

Équité et diversité : l'approche de Newcastle

Gem Cheong

University of Newcastle, Australie

RÉSUMÉ

L'Université de Newcastle est une université très polyvalente de l'Australie régionale. Les régions Hunter et Central Coast servies par l'université sont parmi les plus défavorisées du pays sur le plan socio-économique. On y enregistre des taux très bas de rétention jusqu'à l'année terminale de l'enseignement secondaire et de faibles taux de passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (universités) et tertiaire. La ville de Newcastle elle-même a été sérieusement touchée par la fermeture du géant de la sidérurgie BHP Pty Ltd. en septembre 1999, qui employait naguère plus de 5 000 personnes.

On considère dans cet article le large éventail d'initiatives établies pour faciliter la participation et le succès des personnes issues de contextes défavorisés, notamment : les personnes provenant de familles à bas niveau socio-économique ; les Australiens d'ascendance indigène ; les handicapés ; les personnes issues des communautés rurales ou isolées ; les femmes dans les domaines d'études non traditionnels ; et les jeunes ou les personnes d'âge mur qui, pour diverses raisons, n'ont pas réussi à achever leur scolarité secondaire.

On présente aussi l'initiative destinée aux salariés licenciés de BHP, qui a été récompensée par l'Award for Outstanding Achievement in Collaboration in Education/Training décerné par l'Australian Business and Higher Education Round Table, en 1999.

LES COMMUNAUTÉS LOCALES SERVIES PAR L'UNIVERSITÉ DE NEWCASTLE

L'Université de Newcastle s'enorgueillit d'être une université internationale : son objectif est d'associer la recherche de haut niveau à un enseignement adapté à une grande variété d'étudiants (des étudiants de plus de 50 nationalités suivent ses cours sur ses deux campus). Toutefois, l'université a toujours estimé avoir une responsabilité particulière à l'égard des régions entourant ses campus.

La ville de Newcastle, où l'université de Newcastle a son campus principal (Callaghan), se situe à 160 kilomètres au nord de Sydney. C'est la sixième ville d'Australie, avec une population d'environ 250 000 personnes dans la ville elle-même et dans ses faubourgs. Newcastle appartient à la région Hunter. Le second campus de l'université est à Ourimbah, sur la Côte centrale de l'État de Nouvelle-Galles du Sud. Ourimbah est à peu près à mi-chemin entre Newcastle et Sydney.

D'après le recensement de 1996 de l'*Australian Bureau of Statistics*, la population totale des régions Hunter et Central Coast s'élevait à 801 333 personnes, dont 624 024 âgées de 15 ans ou plus. Environ 3 % de la population se déclarait Aborigène ou originaire des Îles du détroit de Torres – soit le double de la moyenne de l'État de Nouvelle-Galles du Sud. En 1996, Newcastle était le district scolaire de l'État comptant le plus grand nombre d'Aborigènes ou originaires des Îles du détroit de Torres (7 346 personnes). La plus forte augmentation depuis 1998 du nombre de personnes se déclarant d'ascendance Aborigène ou originaire des Îles du détroit de Torres a été observée dans la zone Gosford-Wyong de la Central Coast, avec 92.2 % d'augmentation. Le revenu médian des ménages dans les régions Hunter et Central Coast est respectivement de 562 et 536 AUD par semaine (à comparer à la médiane nationale de 577.50 AUD par semaine).

Comme le montre le tableau 1, les taux de rétention scolaire sont aussi plus bas dans ces deux régions que dans l'ensemble de l'État :

Tableau 1. **Taux de rétention scolaire**

Catégorie	Pourcentage des effectifs (région) ¹	Pourcentage des effectifs (État)	Nombre total (région) ²	Nombre total (État)	Chiffres de
Rétention jusqu'à l'année 12	54.50	63.30	3 742.7	34 713.5	1996
Rétention jusqu'à l'année 11	68.15	74.91	4 680.3	41 713.5	1996

1. Définition de la région : Central Coast, Lake Macquarie, Maitland et Newcastle School District. Total des effectifs des écoles publiques de la région : 97 418.

2. Total des effectifs dans les écoles publiques de Nouvelle-Galles du Sud (équivalents plein-temps) au 2 août 1996 : 761 037.3 (autres écoles : 305 383).

Source : Statistiques du Department of Education and Training de Nouvelle-Galles du Sud.

De même, les taux de passage de l'école secondaire à l'enseignement tertiaire sont faibles.

La ville de Newcastle s'est développée grâce à la sidérurgie, avec le géant de l'acier *Broken Hill Proprietary Ltd* (BHP), qui était le plus grand employeur jusqu'à ces dernières années. Depuis 25 ans, les études des chercheurs dépeignent

Newcastle de façon persistante comme une localité socialement défavorisée. Une étude de 1975 de Vinson et Home montrait une forte corrélation entre le chômage et des problèmes comme la mortalité infantile, la dépendance à l'égard de l'aide sociale, les maladies à déclaration obligatoire, les troubles mentaux et l'absentéisme scolaire dans sept faubourgs de Newcastle. En 1999, une enquête de Vinson indiquait que le « désavantage cumulatif » dont souffraient certains quartiers de Newcastle en 1975 existe toujours. En utilisant les huit indicateurs du désavantage social énumérés ci-dessous, Vinson a montré que, parmi les 31 zones de code postal de l'État de Nouvelle-Galles du Sud dans lesquelles ces indicateurs sont le plus élevés, cinq sont à Newcastle :

- Chômage.
- Chômage de longue durée.
- Travailleurs non qualifiés.
- Arrêt de la scolarité avant 15 ans.
- Bas revenus.
- Maltraitance des enfants.
- Condamnations par les tribunaux.
- Recours au secours d'urgence.

La zone la plus défavorisée en Nouvelle-Galles du Sud est Windale, dans le sud de Newcastle, qui est la première pour le *chômage*, la deuxième pour le *chômage de longue durée* et la troisième pour l'*arrêt de la scolarité avant 15 ans*. Les autres faubourgs – Islington, Carrington, Wickham et Tighes Hill – se situent tous dans un rayon de cinq kilomètres de l'université.

Les données de l'*Australian Bureau of Statistics* corroborent ces résultats.

INITIATIVES EN FAVEUR DE L'ACCÈS

Du fait de sa réputation dans une large part de ses domaines d'enseignement et de recherche, l'université reçoit des demandes d'admission de tout le pays et de l'étranger (par exemple, l'université reçoit chaque année de toute l'Australie plus de 2 600 candidatures pour les 60 places de sa filière de *Bachelor of Medicine*). Néanmoins, l'université est très attentive à ses responsabilités à l'égard des communautés composant ses principaux bassins de recrutement – plus de 80 % des étudiants de l'université domiciliés en Australie viennent des régions Hunter et Central Coast. Le Plan stratégique de l'université (*Institutional Strategic Plan 1999-2003*) exprime, entre autres, l'attachement aux valeurs suivantes :

- Cultures et aspirations des Peuples aborigènes et des îles du détroit de Torres.
- Diversité ethnique et culturelle.

- Égalité des chances, accessibilité et action en faveur des catégories désavantagées.

Ces valeurs transparaissent clairement dans l'éventail des initiatives destinées à faciliter l'accès des personnes issues des communautés environnant l'université et à leur apporter un soutien.

Étant donné les caractéristiques socio-économiques défavorables de la population de ces secteurs, l'Université de Newcastle a établi un certain nombre d'initiatives visant à encourager l'entrée dans l'enseignement supérieur et à apporter un soutien aux personnes qui décident de venir à l'université.

L'Open Foundation Programme

L'histoire de Newcastle est intimement liée depuis de nombreuses décennies au sort du géant de l'acier Broken Hill Proprietary Ltd (BHP). Il y a encore cinq ans, BHP était le plus grand employeur de Newcastle, avec plus de 5 000 salariés. Le modèle socioculturel dominant dans la zone de Newcastle est donc « ouvrier ».

La croissance de la région Central Coast – à l'origine lieu où venaient s'établir les retraités – résulte du fait que c'est maintenant un couloir d'expansion de Sydney. Chaque jour, des dizaines de milliers de personnes (entre 30 000 et 40 000 d'après les estimations) quittent en train la zone Central Coast pour aller travailler à Sydney. La zone elle-même a un fort taux de chômage, un nombre disproportionné de familles monoparentales et le triste record du taux de suicide le plus élevé d'Australie pour les hommes de 17 à 35 ans.

Un grand nombre d'adultes dans les régions Hunter et Central Coast ont quitté l'école très jeunes – quelquefois avant d'atteindre 16 ans, ou à la fin de leur dixième année de scolarité avec l'obtention du School Certificate. Bien que le nombre d'élèves qui obtiennent le *Higher School Certificate* (HSC) – à la fin de la douzième année de scolarité et qui est le titre normalement requis pour l'admission à des études au niveau universitaire – soit en augmentation, un très grand nombre de personnes n'ont pas le HSC. Beaucoup d'entre elles se rendent compte maintenant que leurs perspectives d'emploi à long terme et d'avancement de carrière dépendent de qualifications tertiaires ou universitaires.

En 1975, l'université a établi l'*Open Foundation Programme*, destiné aux adultes d'au moins 21 ans qui n'ont pas précédemment obtenu le HSC (*High School Certificate*) et qui souhaitent maintenant faire des études universitaires. Quarante-vingts personnes ont formé la première promotion. Depuis lors, la demande de participation à l'*Open Foundation* a continûment augmenté, avec 830 étudiants inscrits en 1999 et 1 188 en 2000.

Ce Programme, qui comporte un an d'études ou, en mode intensif, un semestre, apporte aux participants les savoir-faire d'écriture et de calcul nécessaires pour les études universitaires. D'autres matières en sciences physiques ou humaines sont aussi proposées.

A l'époque de sa création, ce programme était unique en son genre. Bien que d'autres universités australiennes aient maintenant imité son exemple, l'Université de Newcastle reste le principal prestataire dans ce domaine – plus d'un tiers du total des inscrits aux programmes de ce genre en Australie sont des étudiants de l'*Open Foundation Programme* de Newcastle. La réputation du programme et de l'université a crû parallèlement à ses effectifs – une enquête de 1998 indique que 60 % des étudiants de l'*Open Foundation* avaient entendu parler du Programme par un ami ou un parent.

L'*Open Foundation Programme*, en tant que moyen pour des adultes de surmonter un désavantage initial, est clairement une réussite : les étudiants qui ont suivi avec succès le Programme sont admis dans le premier cycle des études universitaires non seulement à Newcastle, mais aussi dans les autres universités de l'État de Nouvelle-Galles du Sud. A Newcastle, les « diplômés » de l'*Open Foundation* peuvent poser leur candidature à toute filière autre que celle de *Bachelor of Medicine*. Soixante pour cent des étudiants de l'*Open Foundation* accomplissent avec succès ce programme et, parmi eux, 90 % peuvent être admis à s'inscrire à des enseignements diplômants. La réussite du Programme se manifeste aussi par le fait que, comme le montre le suivi des résultats, ces étudiants ont généralement des résultats très supérieurs à ceux des étudiants admis par d'autres voies. En 1998, trois des neuf Médailleurs de l'université – récompense la plus élevée que l'université puisse décerner à ses diplômés – étaient des étudiants entrés à l'université par la voie de l'*Open Foundation*. Un certain nombre d'étudiants de l'*Open Foundation* ont ensuite accédé à des études de cycle supérieur par la recherche et obtenu des diplômes de maîtrise de recherche ou de doctorat.

L'*Open Foundation Programme* est l'activité phare de l'Université de Newcastle parmi ses contributions au bien-être des communautés locales qu'elle sert.

Le Programme Newstep

Le Programme *Newstep*, proposé pour la première fois en 1990, est aussi une initiative de Newcastle que d'autres établissements ont ensuite imitée. La mise en place de ce programme a été financée les trois premières années par des subventions du *Higher Education Equity Programme* (HEEP) du gouvernement du Commonwealth d'Australie. L'université a fourni un financement d'amorçage de 50 000 AUD. Depuis 1993, le programme est totalement financé par l'université. En 1993, le Programme *Newstep* a été étendu au campus Central Coast. Les premiers effectifs de *Newstep* étaient de 70 étudiants ; en 1999, on en comptait 272

et, en 2000, 297. Ce programme, associé à l'*Open Foundation Programme*, est spécifiquement conçu pour les jeunes de 17 à 21 ans qui ont quitté l'école avant le HSC et qui n'ont pas suivi de scolarité depuis au moins 12 mois, ou pour ceux qui ont obtenu le HSC, mais qui peuvent faire valoir certaines raisons pour ne pas avoir atteint les notes minimums ouvrant l'admission aux études universitaires.

Tous les participants de *Newstep* sont en mesure d'apporter des preuves ou documents montrant l'existence de facteurs défavorables qui ont empêché leur réussite scolaire. Ces facteurs correspondent aux indicateurs du désavantage social décrits dans l'ouvrage de Tony Vinson, *Unequal in Life* (1999), notamment la désunion familiale, la maltraitance d'enfant, la pauvreté familiale et le manque d'estime de soi qui en résulte. Comme l'*Open Foundation Programme*, *Newstep* vise à apporter aux participants les compétences nécessaires pour la réussite à l'université ou dans les établissements tertiaires. Bien que le pourcentage des participants de *Newstep* qui continuent des études à l'université soit inférieur à celui de l'*Open Foundation*, ce programme constitue une autre contribution notable de l'université à la collectivité environnante. En 2000, on dénombre 205 anciens participants de *Newstep* parmi les étudiants inscrits aux enseignements diplômants de l'université. Les « diplômés » de *Newstep* qui continuent leurs études dans le secteur de la TAFE (*Tertiary and Further Education* : enseignement tertiaire technique et formation continue) sont un indicateur de sa réussite. Quelques-uns d'entre eux finissent par entrer à l'université en passant par cette voie (voir la section ci-dessous « Articulation avec la TAFE et transfert d'unités de valeur »).

Le Programme Unilink

En dehors des programmes d'accès destinés aux personnes qui ont déjà quitté le système scolaire, l'université vise spécifiquement des écoles désavantagées, c'est-à-dire des écoles à faible taux de rétention jusqu'à la douzième année de scolarité. Dans ces écoles, les élèves sont généralement issus de familles ouvrières où les générations successives travaillent dans le même métier. Ces enfants reçoivent généralement peu d'encouragement de leur famille à poursuivre des études et, souvent, ceux qui le voudraient se heurtent à une opposition active ou à la critique de leur famille. A ces pressions familiales s'ajoute souvent l'attitude des maîtres dans ces écoles : le fait que ces enseignants entrevoient des perspectives professionnelles limitées pour leurs élèves tend insidieusement à décourager le désir de l'élève de bien faire et de poursuivre des études.

En 1991, l'université a mis en place le Programme *Unilink*. Ce programme est proposé dans les écoles régionales qui participent au « Programme des écoles désavantagées » selon la définition du Département de l'Éducation scolaire de Nouvelle-Galles du Sud, et dans les écoles à faible taux de passage de l'enseignement secondaire au tertiaire. Six écoles de la région Hunter et neuf de la région

Central Coast sont actuellement visées par le Programme *Unilink*, qui applique un certain nombre de stratégies :

- Visites par des élèves d'année 10 dans l'un ou l'autre des deux campus de l'université et participation à diverses activités interactives.
- Visites par des étudiants de l'université, employés et formés pour servir d'exemple, dans les écoles visées. Ces étudiants, qui ont été élèves dans une des écoles visitées ou qui sont issus d'un milieu similaire à celui des élèves de l'école, s'adressent aux élèves d'année 10, 11 ou 12 par petits groupes.
- La *Student Shadowing Activity*, où des élèves d'année 12 passent la journée sur le campus, en assistant aux cours avec un étudiant de l'université dans une discipline qui intéresse l'élève en visite.
- Liaison avec les parents, avec la présence de membres du personnel d'*Unilink* à des soirées d'information des parents d'élèves d'année 10.

L'utilisation systématique d'étudiants de l'université pour servir d'exemple est un trait distinctif d'*Unilink*. Ces étudiants qui servent de modèles assurent la pertinence du Programme pour les élèves des écoles, encouragent la poursuite éventuelle d'études universitaires parmi les options possibles après l'école, et contribuent au développement du Programme *Unilink* par des séances d'évaluation.

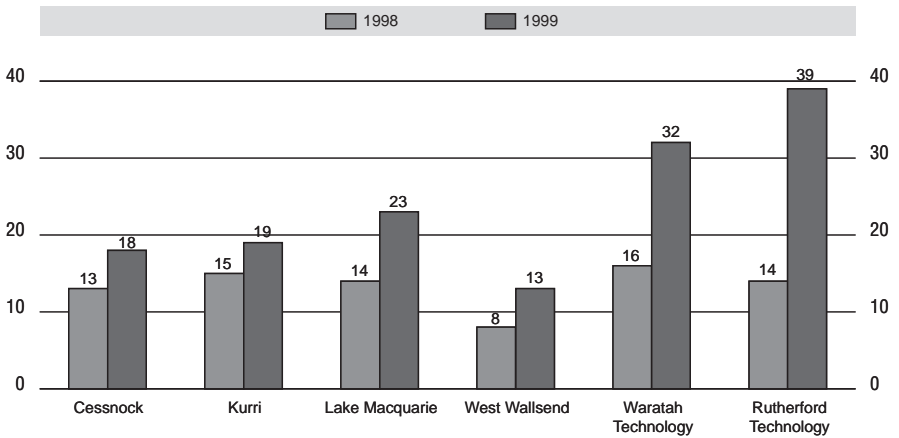
Étant donné que la culture ambiante des familles et des écoles visées par le Programme *Unilink* pousse de nombreux élèves à quitter l'école avant même la dixième année de scolarité, on considère qu'une intervention précoce est essentielle. C'est pourquoi le Programme s'adresse aussi aux élèves des années 7, 8 et 9 dans les écoles qui alimentent les écoles *Unilink*. On initie ces plus jeunes élèves à la notion d'un travail continu en vue d'atteindre un but et on les encourage par un programme de visites à s'efforcer de réaliser leur potentiel. Les ateliers destinés à ces élèves fournissent aussi des informations sur la façon dont l'enseignement tertiaire et les universités peuvent les aider à atteindre leurs buts.

En 1997, le taux de rétention jusqu'à l'année 12 dans les écoles des régions Hunter et Central Coast était de 54.5 %, à comparer à 62.9 % pour l'ensemble de l'État de Nouvelle-Galles du Sud. Au moyen du Programme *Unilink*, l'université vise à faire progresser les écoles participantes jusqu'à ce taux de rétention moyen de l'État. Ce n'est pas un objectif irréaliste : dans une des écoles – *Waratah Technology High School* – qui a adhéré au Programme *Unilink* en 1998, le pourcentage des élèves d'année 12 qui ont continué leurs études à l'université est passé de 12.1 % à 33.2 %. Tous ces élèves ont choisi l'Université de Newcastle. Les étudiants provenant d'écoles *Unilink*, à l'exception d'une seule d'entre elles, n'ont enregistré aucun abandon de 1999 à 2000. Les étudiants provenant de la seule école qui n'a pas eu un taux de persévérance de 100 % ont néanmoins enregistré l'excellent résultat de 94 %.

La figure 1 montre l'accroissement des inscriptions d'étudiants issus des écoles *Unilink* à l'université, de 1998 à 1999. L'université s'est fixé l'objectif d'un taux d'accès de 36 % pour les élèves sortant de ces écoles dans les trois ans à venir.

Figure 1. **Accroissement des inscriptions d'étudiants issus des écoles *Unilink* à l'université de 1998 à 1999**

A l'exclusion des inscriptions aux programmes préparatoires



Source : Statistiques de l'Université de Newcastle.

Le dispositif de préférence rurale et régionale

Une fraction non négligeable des étudiants du premier cycle de l'université sont originaires de zones de l'Ouest et du Nord de la région Hunter, c'est-à-dire de communautés australiennes rurales ou isolées. Il est généralement reconnu que les étudiants originaires de ces communautés sont relativement désavantagés par rapport aux étudiants des zones plus urbanisées du point de vue des bibliothèques et autres ressources, de la connexion à l'Internet, de l'éventail des matières proposées, et des possibilités d'activités extrascolaires susceptibles d'améliorer les résultats au HSC.

En 1995, eu égard à ces facteurs potentiellement défavorables, l'université a établi un dispositif de préférence régionale (*Regional Preference Scheme*), qui ajoute des points supplémentaires à la note qui décrit le niveau d'un élève par rapport à

l'ensemble des autres candidats de l'année au HSC. En 1997, ce dispositif a été étendu aux écoles des confins Nord et Ouest de la Nouvelle-Galles du Sud eu égard au désavantage socio-économique des étudiants originaires de ce bassin de recrutement secondaire de l'université. Il a été rebaptisé *Rural and Regional Preference Scheme*.

Actuellement, les étudiants qui proviennent d'écoles situées dans des zones de code postal déterminées reçoivent un « bonus » de quatre points qui s'ajoute à la note déterminant l'admission à l'université (*Universities Admissions Index*). Ce dispositif s'applique aux demandes d'admission à tout enseignement du premier cycle de l'université, à l'exception de la médecine (*Bachelor of Medicine*) et du droit (*Bachelor of Laws*). Il a permis à de nombreux candidats originaires de communautés rurales ou isolées de s'inscrire à l'université dans les enseignements qu'ils avaient désignés au premier ou au deuxième rang de leurs préférences. En l'absence de ce dispositif, ces étudiants auraient été obligés d'accepter l'inscription dans une autre filière de l'université ou de demander l'admission à une autre université plus éloignée de leurs préférences.

L'enseignement de *Bachelor of Medicine* – Recrutement d'étudiants des zones rurales ou reculées

Bien que le nombre des médecins généralistes augmente en proportion de la population, ils se répartissent principalement dans les villes grandes ou moyennes d'Australie. On s'accorde généralement à penser que la médecine rurale est en crise et, depuis plusieurs décennies, l'objectif d'une répartition plus équitable des médecins a été une préoccupation des gouvernements du Commonwealth d'Australie.

Des recherches ont montré que les étudiants originaires d'environnements ruraux sont plus enclins à revenir vers ces zones après avoir obtenu leur diplôme. Eu égard aux facteurs mentionnés dans la section précédente, et pour contribuer à remédier au manque de médecins dans l'Australie rurale ou isolée, la Faculté de médecine et sciences de la santé a un programme spécial d'admission pour les étudiants originaires de ces zones. Normalement, pour qu'une candidature à la filière très demandée de *Bachelor of Medicine* soit prise en considération, le candidat doit avoir une note UAI (*Universities Admissions Index*) qui le place dans le décile supérieur de la cohorte annuelle du HSC. Cette exigence est assouplie pour les candidats originaires des zones d'Australie rurales ou isolées, qui doivent appartenir aux meilleurs 15 % de la cohorte.

Les étudiants de première année dans les enseignements de la Faculté de médecine et sciences de la santé dont l'adresse de résidence appartient à une zone rurale ou reculée sont mis en relation avec un membre du *Rural Health Club* qui leur sert de parrain durant cette première année.

Afin d'encourager les élèves de ces régions à envisager une carrière dans les professions de la santé, les étudiants en *Bachelor of Medicine* qui effectuent leur stage rural (composante obligatoire de la formation) vont dans les lycées locaux pour parler avec les élèves et leur présenter un ensemble d'informations sur les diverses offres de la Faculté. Chaque année, la Faculté organise une visite d'une semaine, pour un groupe d'élèves d'année 10 des lycées de zones rurales ou reculées, dans les écoles de médecine de Nouvelle-Galles du Sud. A cette occasion, les élèves ont des conversations avec le personnel de la Faculté de médecine et sciences de la santé et ils vont voir un des principaux hôpitaux universitaires – *John Hunter Hospital*. Cette visite a pour but non seulement de faire mieux comprendre aux élèves les carrières possibles en matière de santé rurale mais aussi de les informer des soutiens que leur apporterait la Faculté s'ils choisissaient d'entreprendre des études dans le domaine de la santé.

Le tableau 2 montre l'efficacité des diverses stratégies visant à encourager les candidats originaires de communautés rurales ou reculées et à leur apporter un soutien. Les résultats des étudiants issus de ces environnements à l'université sont conformes à la moyenne de l'État et à la moyenne nationale. L'université attend de nouvelles améliorations grâce aux stratégies exposées dans la section suivante du présent article.

Tableau 2. **Résultats des étudiants originaires des zones rurales ou isolées**

		Accès %	Participation %	Rétention	Succès
Zones rurales	1997	17.14	0.73	1.08	1.04
	1998	17.68	17.73	1.05	
	1999	16.53	17.31	1.07	1.03
Zones isolées	1997	0.42	0.19	1.03	0.92
	1998	0.38	0.31	0.96	
	1999	0.30	0.28	0.93	0.99

Source : Statistiques de l'Université de Newcastle.

Initiatives en faveur de l'accès et de la participation des Australiens d'ascendance indigène

Comme on l'a indiqué dans les paragraphes d'introduction, la proportion d'Aborigènes ou originaires des Îles du détroit de Torres dans les régions Hunter et Central Coast (3 % de la population totale) est le double de la moyenne de l'État. Le zone où le nombre de personnes d'ascendance indigène augmente le plus rapidement appartient à la région Central Coast.

Comme d'autres universités australiennes, Newcastle reçoit un financement du gouvernement du Commonwealth d'Australie dans le cadre de l'*Aboriginal Tutorial Assistance Programme*. Ces fonds sont spécifiquement destinés à fournir un soutien tutoriel ciblé et personnalisé aux étudiants d'ascendance indigène que leurs enseignants estiment en danger d'échec en l'absence d'un tel soutien.

Toutefois, comme dans d'autres catégories de la population, beaucoup d'Aborigènes ou originaires des Îles du détroit de Torres n'ont jamais obtenu le HSC et ainsi ne remplissent pas les conditions d'admission à des études universitaires. La santé et le bien-être général des Aborigènes est une préoccupation majeure pour les pouvoirs publics à tous les niveaux (local, État et Commonwealth d'Australie) et pour les personnes d'ascendance indigène elles-mêmes. Il est reconnu que les professionnels de santé qui sont eux-mêmes d'ascendance indigène peuvent avoir un meilleur contact avec ces personnes. En 1998, l'université a établi un nouvel enseignement préparatoire, appelé *Yapug*, destiné aux personnes d'ascendance indigène qui n'ont pas le diplôme du HSC mais qui souhaitent poursuivre des études dans le domaine de la santé à l'université. *Yapug* est un programme d'un an, conçu comme les autres programmes préparatoires – *Open Foundation* et *Newstep* – afin d'apporter aux participants les compétences nécessaires pour mener à bien des études universitaires. En outre, il met les participants en contact avec diverses professions de santé dans le cadre de stages de clinique, ce qui leur permet d'être bien informés pour choisir le type d'études de santé qu'ils veulent entreprendre. Le programme est conçu pour les étudiants qui souhaitent être admis dans les cycles d'études de médecine ou d'infirmier sanctionnés par le diplôme de *Bachelor*, mais il peut aussi servir pour l'admission dans d'autres filières de santé. Ce programme a le soutien de l'*Australian Medical Association*, de l'*Aboriginal Health Resource Centre* de Nouvelle-Galles du Sud et du *Health Service* de la région Hunter.

Le programme *Yapug* a reçu un nouvel élan financier en 1999, avec l'établissement d'un fonds fiduciaire portant le nom du regretté Koiki (Eddie) Mabo, d'un montant de 200 000 AUD, destiné à aider les étudiants d'ascendance indigène dans le cadre du Programme *Yapug*. Le donateur – M. Roger Riordan, directeur d'une société de logiciels antivirus dans l'État de Victoria – a voulu agir après avoir entendu parler des problèmes de santé dont souffrent les Australiens d'ascendance indigène. Ayant demandé l'avis d'une amie, le célèbre auteur Roberta Sykes, sur la meilleure destination pour une donation, celle-ci recommanda comme bénéficiaire l'Université de Newcastle à cause de ses initiatives bien connues dans le domaine de la formation aux professions de santé pour les personnes d'ascendance indigène.

Le Programme n'ayant qu'un an d'existence, il est trop tôt pour évaluer son efficacité comme mécanisme d'accès.

Le tableau 3 montre les résultats des diverses initiatives en faveur de l'accès et de la participation des Australiens d'ascendance indigène.

Tableau 3. Effectifs des Aborigènes ou originaires des îles du détroit de Torres à l'Université – 1996-2000

Campus et niveau d'enseignement	1996			1997			1998			1999			2000		
	Comm.	Cont.	Total	Comm.	Cont.	Total	Comm.	Cont.	Total	Comm.	Cont.	Total	Comm.	Cont.	Total
Central Coast															
Diplôme supérieur – recherche													1		1
Cours de 3 ^e cycle															
Autres enseignements de cycle supérieur															
<i>Bachelor</i>	4	1	5	5	2	7	5	3	8	7	6	13	7	8	15
Autres enseignements du premier cycle															
Inter-établissements															
Cours préparatoires	1		1	1		1	5		5	1		1	1		1
Cours non diplômants															
Total du campus	5	1	6	6	2	8	10	3	13	8	6	14	9	8	17
Callaghan															
Diplôme supérieur – recherche	2		2	2	3	5	2	3	5	8	2	10	5	12	17
Cours de 3 ^e cycle	4	1	5	6	3	9	3	5	8	1	3	4	2	3	5
Autres enseignements de cycle supérieur	1	2	3	9		9	3		3	3		3	3	1	4
<i>Bachelor</i>	41	67	108	56	83	139	45	92	137	63	103	166	52	110	162
Autres enseignements du premier cycle	22	16	38	16	20	36	10	16	26		1	1			
Inter-établissements							1		1	1		1			
Cours préparatoires	16	1	17	14		14	18		18	16		16	14		14
Cours non diplômants	2		2		1	1				2		2		1	1
Total du campus	88	87	175	103	110	213	82	116	198	94	109	203	76	127	203
Total des effectifs des AIDT	93	88	181	109	112	221	92	119	211	102	115	217	85	135	220

Notes : Comm. : étudiants en première année de l'enseignement considéré. Cont. : étudiants en années suivantes de l'enseignement considéré.

AIDT : Aborigènes ou originaires des îles du détroit de Torres.

En 2000, on a établi trois catégories : Aborigène, Originnaire des îles du détroit de Torres, et les deux à la fois. Les statistiques ci-dessus pour l'année 2000 regroupent ces trois catégories.

Avant 2000, une seule catégorie réunissait les Aborigènes et/ou originaires des îles du détroit de Torres.

Source : Statistiques de l'Université de Newcastle.

Le projet *Diversity in Engineering*

L'Université s'attache aussi à promouvoir l'égalité des sexes dans ses processus d'admission. Il existe une disproportion notable entre hommes et femmes dans les études d'ingénieur où moins de 5 % des étudiants sont des femmes. En 1996, l'université et la Faculté d'ingénierie se sont partagé les coûts de la création du poste de *Women in Engineering Academic Project Officer* (responsable de projet pour les femmes dans le métier d'ingénieur) à l'intérieur de la Faculté. Depuis 1998, la Faculté assume seule le financement de ce poste. Cette responsable a pris des mesures pour accélérer l'intégration des femmes à l'intérieur de la Faculté, avec une action de sensibilisation à l'égalité des sexes. Elle contribue activement aux institutions de décision de la Faculté et elle est chargée du soutien aux élèves-ingénieurs femmes. Une campagne visant à encourager dans les lycées les jeunes femmes à envisager une carrière d'ingénieur fait aussi partie de la mission de cette responsable de projet. Les femmes pouvant servir de modèle dans la communauté régionale sont un élément dont l'importance est reconnue et la responsable de projet entretient des liens étroits avec le Forum des femmes de la Chambre de commerce de Newcastle.

Le succès de cette mission se manifeste sur le plan du recrutement des étudiants par une augmentation du nombre de femmes admises à la Faculté. La proportion des femmes parmi les étudiants accédant aux études d'ingénieur est passée de 9.5 % en 1998 à 10.25 % en 1999. Le succès des femmes qui entreprennent ces études d'ingénieur est un exemple pour les plus jeunes qui envisagent aussi cette carrière. En 1997, si 9 % des diplômés étaient des femmes, elles étaient 56.5 % parmi les diplômés avec mention. En 1999, les trois meilleurs élèves-ingénieurs étaient des femmes et, pour chacune des années 1997 à 1999, l'élève qui a eu la plus haute moyenne pondérée était une femme.

En 1999, la Faculté d'ingénierie a élargi la mission de cette responsable à d'autres catégories en faveur desquelles des actions sont entreprises, et elle a rebaptisé le projet *Diversity in Engineering*. Avec ce changement de nom, la Faculté s'engage dans un programme de réforme de trois ans en vue de promouvoir en son sein une culture plus diverse.

Handicapés

Une étude sur trois ans du Centre d'éducation spéciale de l'université, consacrée aux « facteurs influant sur l'expérience universitaire des étudiants handicapés », a été utile aux divisions de l'université chargées d'aider ces étudiants. Étant donné les caractéristiques de la population des régions Hunter et Central Coast, les étudiants handicapés appartiennent aussi, en général, aux catégories à bas niveau socio-économique et ils bénéficient, en conséquence, des autres initiatives décrites dans la présente section. En 1999, l'université a établi

une stratégie de sensibilisation conjointe, pour aider les étudiants handicapés provenant des écoles *Unilink* à accéder à l'enseignement supérieur. Cette action est complétée par des séminaires tels que celui intitulé « de l'éducation à l'emploi » et par la réalisation de dossiers d'information sur les carrières, les agents et services de l'emploi spécialisés, la discrimination à l'encontre des handicapés, les modifications du lieu de travail, et les services et ressources publics. L'efficacité de ces campagnes éducatives se manifeste par le nombre croissant d'étudiants ayant déclaré à l'inscription un handicap qui bénéficient des services d'aide aux handicapés de l'université (voir ci-dessous).

Articulation avec la TAFE et transfert d'unités de valeur

Beaucoup de personnes ayant obtenu leur HSC, ou employées dans des métiers qualifiés comme l'électricité ou la plomberie, entreprennent des études tertiaires de *certificate* ou de *diploma* afin d'améliorer leur bagage pour la profession qu'ils ont choisie. Le *Hunter Institute of Technology* (HIT), qui a son siège à Newcastle et 16 campus disséminés dans les régions Hunter et Central Coast, assure dans ces zones les enseignements tertiaires parrainés par l'État. La nécessité croissante de continuer à apprendre durant toute la vie afin de s'adapter au changement rapide qui touche tous les domaines de l'emploi a conduit l'université et le HIT à entamer des négociations en 1996 afin d'établir des accords d'articulation et de transfert d'unités de valeur. Les avantages pour la population des régions Hunter et Central Coast résident dans le fait que les titulaires de diplômes du HIT, dans un large éventail de domaines, peuvent obtenir plus rapidement un diplôme universitaire associé grâce à des unités de valeur qui leur sont garanties pour une partie du cycle d'enseignement. Ces transferts d'unités de valeur non seulement accélèrent l'obtention du diplôme universitaire mais, ce faisant, permettent à l'étudiant d'économiser de l'argent, étant donné que les étudiants des universités australiennes doivent maintenant contribuer aux frais d'enseignement dans le cadre du *Higher Education Contribution Scheme* (système de contributions de l'enseignement supérieur). Du point de vue de la collectivité, ces accords ont permis d'élever les qualifications d'un grand nombre de personnes de milieux traditionnellement ouvriers et peu instruits.

Depuis 1996, l'accord d'articulation et les arrangements de transfert d'unités de valeur avec le HIT ont permis d'instituer l'octroi garanti d'unités de valeur pour presque un tiers des (à peu près 80) enseignements de l'université sanctionnés par le titre de *Bachelor*. Ces accords, et la publication intitulée *Moving On* qui présente en détail les unités de valeur attribuées pour des combinaisons particulières de cours du HIT et de l'université, sont reconnus dans l'ensemble du pays comme des exemples à suivre.

Le tableau 4 montre le nombre d'étudiants admis à l'université eu égard à leurs études antérieures dans le cadre de la TAFE, depuis 1996.

Tableau 4. Ancienneté des études de TAFE antérieures des étudiants admis à l'Université, 1996-2000

Dernière année de TAFE	1996	1997	1998	1999	2000
Année précédente	59	67	67	98	106
Années plus anciennes	40	52	59	161	161
Inconnue	7	3	6	23	20
Total des admis	106	122	132	282	287

Source : Statistiques de l'Université de Newcastle.

UNE INITIATIVE SUR MESURE AU BÉNÉFICE DE LA COLLECTIVITÉ

Comme on l'a vu précédemment, le géant de l'acier BHP a eu une influence majeure sur le développement de Newcastle et sur les caractéristiques de sa population. Durant plus de dix ans avant le mois de septembre 1999, l'entreprise a indiqué son intention de fermer ses aciéries de Newcastle, avec des effectifs réduits à quelques centaines de salariés contre plus de 5 000 à son apogée. Néanmoins, la fermeture devenant imminente, l'effet de ce retrait sur l'économie locale souleva une inquiétude croissante. BHP s'engagea à apporter une aide à la formation de reconversion et à l'éducation générale des travailleurs qui seraient licenciés. L'université prit l'initiative de chercher des moyens de contribuer à cette tâche. Avec un financement de BHP et le soutien du Département de l'éducation et de la formation de Nouvelle-Galles du Sud, la Faculté de formation pédagogique dispensa aux salariés licenciés une formation leur permettant de se reconvertir comme enseignants dans le domaine des études technologiques et appliquées. Le succès de ce programme pour la branche de BHP située à Newcastle conduisit la branche de Port Kembla à demander à l'université un programme similaire pour son personnel. Deux récompenses ont publiquement salué le caractère innovateur de cette collaboration entre l'université, le secteur des entreprises et le gouvernement de l'État : en 1998, la *Business and Higher Education Round Table* (table ronde influente regroupant les dirigeants des entreprises les plus prospères d'Australie et les vice-chanceliers [présidents] des universités australiennes) a décerné à l'université un prix pour « réalisation remarquable dans le domaine de la collaboration dans l'éducation ou la formation » ; en 1999, l'université a reçu une distinction pour ce projet, dans le cadre du prestigieux *Awards for University Teaching Scheme* établi par le gouvernement du Commonwealth d'Australie.

A un niveau plus général de la collectivité, le succès de l'initiative BHP a entraîné un grand nombre de demandes de renseignements de la part d'autres chômeurs de la région Hunter souhaitant accéder à la formation d'enseignant

sanctionnée par le diplôme de *Bachelor of Education* (spécialité conception et technologie). L'admission par la voie de la « Reconnaissance des apprentissages antérieurs » a permis à ces autres travailleurs des communautés environnantes, au chômage ou sur le point d'être licenciés, d'accéder à l'université.

INITIATIVES DE SOUTIEN

Pour être totalement efficace, l'élargissement de l'accès aux études universitaires doit s'accompagner d'un ensemble de dispositifs de soutien pour faciliter le succès d'étudiants qui, sans cela, seraient exposés à un plus grand risque d'abandon ou d'échec du fait du contexte dont ils sont issus.

Une aide-conseil efficace

L'expérience de l'université elle-même, corroborée par d'autres recherches, indique que les étudiants sont particulièrement vulnérables à un sentiment d'échec au cours du premier semestre de leur première année d'études. La peur de l'échec est particulièrement grande parmi les étudiants qui ne sont pas immédiatement issus de l'enseignement secondaire ou qui n'ont pas l'avantage d'avoir suivi un des programmes préparatoires de l'université.

L'aide-conseil aux étudiants d'âge mûr ou autres catégories à risque (étudiants provenant d'écoles du programme *Unilink* ou de zones rurales ou isolées) est une préoccupation particulière des divers groupes de soutien aux étudiants, comme le Service d'aide-conseil de l'université, le Service de santé de l'université, l'Aumônerie et l'Unité des savoir-faire d'apprentissage. Tous ces groupes contribuent à des ateliers tels que *Connecting at Uni* (destiné à aider les étudiants non originaires des environs à rencontrer d'autres nouveaux étudiants, étant donné que l'on pense que les étudiants s'adaptent mieux à leur première année d'études s'ils nouent des liens sociaux dans leur environnement d'apprentissage) ou l'*Unilink and Rural Student Orientation Workshop* (qui comprend des activités par petits groupes menées par des étudiants en cours d'études à l'université, qui fournissent des informations sur l'université et sur Newcastle et des renseignements pour s'orienter sur le Campus de Callaghan).

Un atelier intitulé *Back to Study* (retour aux études), qui a lieu chaque année pour faciliter l'adaptation à l'université des nouveaux étudiants d'âge mûr qui n'ont pas été plongés dans un environnement d'apprentissage depuis un certain temps, a toujours de nombreux participants, qui s'en déclarent satisfaits.

Soutien aux nouveaux étudiants issus des communautés rurales ou isolées

Depuis de nombreuses années, l'université a un programme de soutien destiné à ses étudiants étrangers. Cependant, il est de plus en plus évident que

les étudiants étrangers ne sont pas les seuls à connaître un bouleversement au début de leurs études universitaires. Les étudiants qui ne sont pas originaires de Newcastle, et notamment ceux issus des communautés rurales ou isolées sont exposés aux mêmes difficultés s'ils ne connaissent personne dans la ville. Au milieu de l'année 1999, un nouveau programme – *UniConnections* – a été établi pour apporter un soutien aux étudiants issus de ces communautés qui en ont besoin et qui n'ont pas des réseaux de parents ou d'amis à leur portée immédiate. Ces étudiants sont mis en relation avec des volontaires de la communauté environnante, formés à cet effet, qui leur offrent soutien et amitié. On espère que les étudiants bénéficiant de ce programme auront de meilleures chances d'exploiter au maximum les possibilités éducatives qui s'offrent à eux. Le premier groupe de volontaires, formé au deuxième semestre de 1999, comprenait des membres du personnel de l'université et des membres de la Convocation, institution réunissant les diplômés de l'université.

Pour 2000, on projette de combiner *UniConnections* avec un programme de parrainage pour l'orientation de carrière, ce qui ajoutera un axe supplémentaire de soutien au projet et le diversifiera.

L'objectif final est de mettre en relation chaque étudiant avec une personne susceptible de l'aider dans la communauté environnante. C'est un objectif ambitieux mais qui n'est pas irréalisable. Cette idée s'inspire du King's College, à Londres, dont chacun des 19 000 étudiants, sans exception, a un parrain qui n'est pas directement en rapport avec le domaine d'études de l'étudiant. L'université pense que ces relations contribueront beaucoup à réduire les abandons dus à une perte de confiance ou à l'incapacité de s'installer dans un nouveau mode d'apprentissage.

Soutien aux handicapés

La réputation croissante qu'a l'université d'être un établissement d'un grand soutien pour les étudiants handicapés a entraîné une augmentation notable du nombre des étudiants déclarant un handicap, qui demandent l'assistance du Service d'aide aux handicapés. En 1998, le Service du campus de Callaghan a porté assistance à 48 étudiants souffrant de divers handicaps. En 2000, le nombre d'étudiants handicapés recourant à ce Service est passé à 420. Cela représente une proportion assez faible du millier d'étudiants qui ont déclaré dans leur formulaire d'inscription avoir un handicap.

Un élément important du Service est le Centre de technologie adaptative qui assiste les étudiants aveugles ou malvoyants. Ce Centre a débuté sous la forme d'un arrangement informel en 1988, avec des équipements acquis par un enseignant qui conduisait des recherches pour la mise au point de cartes tactiles à l'usage des malvoyants. Cette année-là, trois étudiants bénéficièrent de son

assistance. Aujourd'hui, plus de 40 étudiants sont inscrits comme utilisateurs des services du Centre. Le Centre fournit des substituts de l'imprimé, comme le braille, les gros caractères, des disques, matériels audio et graphique tactile. Le principal point fort du Centre est la présence de deux salariés à plein-temps qui assistent les enseignants ayant des étudiants aveugles ou malvoyants dans leurs classes et qui aident ces étudiants eux-mêmes. Le Centre fournit des conseils et des informations pour l'achat et l'utilisation de technologies adaptatives ainsi qu'une assistance pour l'accès aux ressources des bibliothèques et la production de textes électroniques.

La formation fournie aux étudiants pour l'utilisation de ces technologies est une partie essentielle du service : par exemple, l'utilisation d'un logiciel de reconnaissance vocale exige au moins huit heures de formation pour les personnes qui peuvent avoir des difficultés à se servir d'une souris ou d'un clavier. Ce Centre joue un rôle de sensibilisation essentiel dans l'université, en faisant connaître les paramètres de conception appropriés à une présentation flexible des matières, qui réponde aux besoins des aveugles ou malvoyants.

Le travail du Centre de technologie adaptative est donné en exemple dans l'ensemble du pays.

Soutien aux handicapés – le *MobilitiBus*

Le *MobilitiBus* a été acquis en 1993 afin d'aider les étudiants à mobilité réduite à se déplacer dans le campus de Callaghan. Cet autobus a été modifié pour assurer l'accès en fauteuil roulant et permettre aux autres personnes à mobilité réduite d'y entrer et d'en sortir facilement. En 2000, une dizaine d'étudiants utilisent régulièrement le *MobilitiBus*. Celui-ci fonctionne régulièrement durant les heures de cours pendant les semestres d'enseignement et la période d'examens, et sur demande en dehors de ces périodes.

Il existe aussi une voiture électrique pour transporter les étudiants handicapés dans le campus Central Coast.

Ces deux services sont uniques en leur genre.

Soutien aux étudiants d'ascendance indigène

Le Centre éducatif Wollotuka, créé en 1985, est destiné aux Aborigènes ou originaires des Îles du détroit de Torres ; il joue un rôle essentiel dans le soutien éducatif et personnel aux étudiants d'ascendance indigène. Outre le fait qu'il est chargé d'administrer pour le compte de l'université les subventions du dispositif de soutien tutoriel destiné aux Aborigènes, Wollotuka est un lieu où les étudiants d'ascendance indigène peuvent se rencontrer et s'apporter mutuellement soutien et amitié.

En 1997, s'appuyant sur le succès de ses programmes de soutien aux étudiants d'ascendance indigène au niveau du cycle initial, l'université a obtenu une subvention pour établir un des cinq centres universitaires nationaux spécialisés appelés Centres d'excellence pour la recherche indigène. Ce Centre – Umulliko – est le seul des cinq qui soit situé sur la côte Est de l'Australie – région la plus peuplée du pays. Umulliko a pour objectif d'accroître la maîtrise des peuples indigènes sur la pratique et les résultats de la recherche, par le développement de la formation à la recherche pour les étudiants d'ascendance indigène et la pratique, par ces étudiants, d'une recherche de haute qualité dans un large éventail de disciplines.

Soutien aux étudiants en médecine d'ascendance indigène

L'université jouit d'une réputation internationale pour son remarquable succès dans la formation de médecins d'origine indigène. Un vaste processus de sélection et de soutien pour les candidats ou étudiants Aborigènes ou originaires des Îles du détroit de Torres dans le cycle de *Bachelor of Medicine* a commencé en 1985. Aujourd'hui, ce programme comprend une procédure d'admission spécialement conçue, l'apport d'un soutien culturel, une action auprès des communautés aborigènes de la région Hunter, et une partie du cycle de *Bachelor of Medicine* est consacrée aux questions de santé des populations Aborigènes. Plus de la moitié des médecins aborigènes d'Australie (18 sur la trentaine de diplômés) sont issus de l'Université de Newcastle.

Prêts exempts d'intérêts

Une proportion notable des étudiants de l'université ont des difficultés à supporter les coûts des études universitaires, tels que la redevance *General Service Charge* (qui finance les activités des associations d'étudiants), le coût des livres et d'articles accessoires comme les blouses de laboratoire, les coûts de logement à l'occasion des stages cliniques hors du campus, etc. Les soucis d'argent sont pour beaucoup d'étudiants un problème sérieux qui, en l'absence d'aide, peut les conduire à abandonner leurs études.

L'université administre un fonds de prêts exempts d'intérêts assez important, qui aide les étudiants à équilibrer leurs finances sans abandonner leurs études. Chaque année, un certain nombre de dettes sont converties en subventions, quand il est clair que le bénéficiaire ne pourra pas, malgré tous ses efforts, honorer l'échéancier de remboursement tout en poursuivant ses études.

Les crèches

En 2000, 52 % des étudiants de l'université ont plus de 21 ans et 56 % sont des femmes. Ces deux chiffres sont l'indice que beaucoup d'étudiants sont parents de jeunes enfants, et leur succès à l'université dépend de l'existence d'un

service de garderie approprié et peu coûteux. Le campus de Callaghan est servi par trois crèches qui, au total, peuvent recevoir 120 enfants par jour. Une crèche est en projet au campus Central Coast.

Les crèches répondent aux besoins des étudiants qui ont des bébés ou de très jeunes enfants mais non à ceux des parents d'enfants d'âge scolaire. En 1998, l'université a lancé le *Vacation Care Programme* destiné à prendre en charge les enfants pendant les vacances, qui fonctionne pendant toute période de vacances scolaires ne coïncidant pas avec des congés universitaires. Beaucoup de membres du personnel universitaire et d'étudiants recourent à ce service, qui devrait être reconduit à l'avenir.

L'université s'efforce aussi d'organiser à l'avance ses périodes d'enseignement pour que ses congés coïncident autant que possible avec les vacances scolaires de Nouvelle-Galles du Sud. Ainsi, son calendrier universitaire 2001 a été conçu à cette fin, et aussi de manière à s'accorder avec les congés communs recommandés par la Comité des Vice-chanceliers australiens, qui ont fait l'objet d'un accord à l'échelle nationale.

L'Unité des savoir-faire d'apprentissage

Bien que l'université s'efforce de sélectionner des étudiants dont les antécédents et les diplômes indiquent qu'en travaillant avec application ils peuvent réussir dans les études universitaires, beaucoup d'étudiants trouvent le passage de l'enseignement scolaire à l'université effrayant et très difficile.

En 1992, l'université a établi la *Learning Skills Unit* (Unité des savoir-faire d'apprentissage), parmi les projets inspirés par le principe d'équité, afin d'aider les étudiants qui ont besoin d'un complément d'orientation et d'une aide pédagogique individuelle. Cette unité est maintenant intégrée au fonctionnement général de l'université et est financée sur le budget de fonctionnement de cette dernière. Elle assiste individuellement les étudiants pour leur faire acquérir les savoir-faire qui leur permettront d'apprendre de manière indépendante et, d'autre part, elle collabore avec les départements d'enseignement afin de fournir des soutiens variés propres aux différentes disciplines.

Parmi les projets particuliers créés par l'Unité des savoir-faire d'apprentissage figure un programme de tutorat pour les étudiants dyslexiques. Les étudiants sont soumis à une série de tests standard avec une méthodologie normalisée. Seuls ceux qui sont reconnus dyslexiques soit par des évaluateurs externes, soit par des membres du personnel de l'université qualifiés, sont admis dans le programme. Les tuteurs sont des étudiants de dernière année du Département de linguistique, qui ont l'expérience de patients souffrant de troubles du langage. Ce tutorat apporte aux participants un ensemble de compétences, non pas propres à une discipline particulière mais transférables entre les disciplines.

Un autre cours d'une importance essentielle et très suivi est celui de l'apprentissage de la rédaction universitaire. Ce cours, initialement conçu à l'intention des étudiants d'origine non anglophone, a été élargi pour répondre aux besoins de tous les étudiants qui souhaitent améliorer leur savoir-faire dans ce domaine. Ce cours de cinq semaines parcourt les différents étapes de l'écriture universitaire et exerce l'étudiant à différents savoir-faire rédactionnels. Une aide individuelle est aussi offerte, ainsi que des manuels d'un emploi facile conçus par le *Learning Skills Group*.

RÉSULTATS

On a présenté dans cet article les principales stratégies mises en œuvre par l'Université de Newcastle pour créer un environnement qui intègre et soutienne véritablement les étudiants, où tous puissent réussir sans distinction de milieu socio-économique, de sexe, d'aptitude physique, de race ou d'origine ethnique.

Outre ces grands programmes, l'université s'efforce de constituer une collectivité culturellement ouverte, par divers moyens : publication de tous les fêtes ou célébrations importantes des groupes ethniques et religieux représentés dans la population étudiante, et prise en compte dans le calendrier des principaux examens ; conduite d'ateliers de Sensibilisation culturelle pour tout le personnel ; travail de comités importants tels que le Comité des handicaps dont le rôle est d'éduquer la communauté universitaire autant que de résoudre les problèmes.

Le tableau 5 analyse les résultats des diverses initiatives de l'université, par comparaison avec les indicateurs de l'État (Nouvelle-Galles du Sud) et les indicateurs nationaux. Ces chiffres confirment le succès de l'université dans le recrutement, la rétention et la réussite aux diplômes de la principale catégorie de population qui l'environne, à savoir les personnes issues de milieux à bas niveau socio-économique, ainsi que des handicapés. D'autres initiatives à l'échelon de l'université ou des facultés ont été lancées en 2000, afin de promouvoir l'accès des personnes originaires des zones isolées – pour lesquelles les résultats en matière d'accès et de participation sont moins bons que la moyenne de l'État ou la moyenne nationale. Les chiffres concernant les personnes originaires d'un milieu non anglophone reflètent leur très petit nombre dans les zones servies par l'université : la région Hunter, en particulier, a une population en grande majorité « anglo-celte ».

Les taux d'accès et de participation des personnes d'ascendance indigène restent inférieurs à la moyenne et cela reste un sujet d'attention pour l'université.

Ouvrir l'enseignement supérieur aux nombreuses catégories défavorisées des communautés environnantes et apporter un soutien efficace aux étudiants admis dans les cours diplômants reste le défi permanent que l'université s'attache à relever.

Tableau 5. Statistiques de l'équité, 1998-2000

Statistiques de l'équité, 1998-2000					
Catégories visées	Année	Accès %	Participation	Rétention	Succès
Bas NSE (moins de 25 ans)	Ind. nat.	16.5	0.42	0.98	0.96
(Le taux de participation est le rapport bas NSE/ haut NSE)	Ind. État	16.8	0.44	0.99	0.95
	1998	35.2	2.92	1.01	–
	1999	35.8	3.11	1.00	1.00
Premier semestre	2000	35.6	3.27	0.97	0.99
Bas NSE (25 ans et plus)	Ind. nat.	14.0	0.36	0.98	0.97
(Le taux de participation est le rapport bas NSE/ haut NSE)	Ind. État	14.4	0.37	1.00	0.95
	1998	33.9	2.50	0.99	–
	1999	33.2	2.48	0.97	0.97
Premier semestre	2000	33.8	2.57	0.96	0.98
Originaires d'un milieu non anglophone	Ind. nat.	4.3	0.90 soit 6.0 %	1.06	0.96
	Ind. État	5.8	–	1.07	0.96
	1998	1.2	0.8 %	1.05	–
	1999	1.3	1.1 %	0.99	0.94
Premier semestre	2000	0.9	1.0 %	0.95	0.89
Handicapés	Ind. nat.	2.6	0.72 soit 2.8 %	0.97	0.95
	Ind. État	2.7	–	0.96	0.94
	1998	3.7	3.8 %	0.95	–
	1999	4.1	4.0 %	0.92	0.92
Premier semestre	2000	4.3	4.3 %	0.96	0.95
Originaires de zones rurales	Ind. nat.	18.4	0.72 soit 17.3 %	0.99	1.00
	Ind. État	16.7	–	0.99	1.00
	1998	17.7	17.7 %	1.05	–
	1999	16.6	17.3 %	1.07	1.03
Premier semestre	2000	16.6	17.5 %	1.06	1.02
Originaires de zones isolées	Ind. nat.	2.1	0.40 soit 0.6 %	0.90	0.94
	Ind. État	1.0	–	0.91	0.95
	1998	0.4	0.3 %	0.97	–
	1999	0.3	0.3 %	0.97	0.99
Premier semestre	2000	0.3	0.3 %	0.88	0.95
Femmes dans les études d'ingénieur ou de géomètre	Ind. nat.	–	14.6 %	–	–
	Ind. État	15.7	–	–	–
	1998	9.5	9.7 %	–	–
	1999	10.3	9.2 %	–	1.05
Premier semestre	2000	12.0	9.6 %	–	1.04
Femmes dans les études d'architecture/ bâtiment	Ind. nat.	–	36.2 %	–	–
	Ind. État	37.3	–	–	–
	1998	22.6	16.7 %	–	–
	1999	28.2	20.8 %	–	1.09
Premier semestre	2000	20.8	20.3 %	–	1.16
Femmes dans les diplômes supérieurs par étude de cours	Ind. nat.	–	0.93	–	–
	Ind. État	–	0.90	–	–
	1998	–	1.03	–	–
	1999	–	1.04	–	–
Premier semestre	2000	–	1.01	–	–

Tableau 5. Statistiques de l'équité, 1998-2000 (suite)

Statistiques de l'équité, 1998-2000					
Catégories visées	Année	Accès %	Participation	Rétention	Succès
Femmes dans les diplômes supérieurs par la recherche	Ind. nat.	–	0.86	–	–
	Ind. État	–	0.85	–	–
	1998	–	0.81	–	–
	1999	–	0.85	–	–
	Premier semestre	2000	–	0.86	–

- Notes : – Données pour l'Université obtenues au moyen d'un logiciel du gouvernement du Commonwealth d'Australie; on ne dispose pas de données sur les taux de succès en 1998.
- Les données autres que les pourcentages (%) correspondent au rapport entre le résultat du groupe particulier considéré et le résultat de l'ensemble des étudiants.
 - Au moment de la rédaction de cet article, on ne dispose pas des indicateurs de l'État ou des indicateurs nationaux pour toutes les catégories.
 - L'accès est le nombre d'étudiants du groupe particulier considéré en première année de l'enseignement considéré en pourcentage du total des étudiants en première année de l'enseignement considéré.
 - La participation est interprétée comme la proportion du groupe particulier considéré dans le total des étudiants.
 - La participation des étudiants issus d'un milieu à bas niveau socio-économique (NSE) est calculée ici comme le rapport entre le nombre d'étudiants issus d'un milieu à bas NSE et le nombre d'étudiants issus d'un milieu à haut NSE.
 - La participation des femmes dans les domaines d'études non traditionnels est calculée comme leur pourcentage de l'effectif total.
 - La participation des femmes dans les diplômes supérieurs par la recherche et dans les diplômes supérieurs par étude de cours est calculée comme le rapport entre le pourcentage de femmes dans ces diplômes et le pourcentage de femmes dans le premier cycle des études universitaires.
 - La rétention est le rapport entre le taux apparent de rétention du groupe particulier considéré et le taux apparent de rétention de l'ensemble des autres étudiants.
 - Le succès est le rapport entre le taux de passage de l'année précédente pour le groupe particulier considéré et le taux de passage de l'ensemble des autres étudiants.

Source : Statistiques de l'Université de Newcastle.

Références

- VINSON, T. et HOMEL, R. (1975),
« Crime and Disadvantage – The Coincidence of Medical and Social Problems in an Australian City », *British Journal of Criminology*, vol. 15, n° 1, janvier, pp. 21-31.
- VINSON, T. (1999),
« Unequal in Life – The Distribution of Social Disadvantage in Victoria and New South Wales », *Jesuit Social Services*, The Ignatius Centre for Social Policy and Research, août 1999, pp. 1, 34-42.

Décrire le travail du manager universitaire : le cas de l'université vénézuélienne

Ruben Alvarez

Université centrale du Venezuela

Claude Echevin

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), France

RÉSUMÉ

Cet article propose une méthodologie d'analyse du travail de management des enseignants de l'université, à l'échelon d'unités universitaires de taille moyenne (instituts, écoles). Il prend appui sur un support théorique notable, d'origine principalement anglo-saxonne. L'exposé s'appuie sur des données recueillies dans l'université vénézuélienne ; il s'attache notamment à déceler les différences de comportements au travail des directeurs d'unités de recherche et des directeurs d'unités de formation.

Tous les universitaires savent que les expressions du travail de leurs collègues ainsi que leur degré d'implication dans leur organisation d'accueil sont extrêmement variés. La liste des activités possibles des enseignants est longue : formation initiale, encadrement des stages, travaux de recherche personnels, appui des étudiants en situation de recherche, travail administratif, formation continue, consultations à l'extérieur, perfectionnement professionnel. Les enseignants ne mènent pas toutes ces activités avec la même intensité tout au long de leur vie de travail. Leurs métiers réels sont fortement différenciés : enseignant à titre principal, enseignant-chercheur, enseignant-administrateur, administrateur, enseignant-consultant, etc. (Bertrand, 1994).

Les organisations universitaires fonctionnent grâce à cette spécialisation, souvent transitoire, de leurs enseignants bien qu'ils ne la reconnaissent pas vraiment, les développements de carrière restant généralement assujettis aux performances de recherche (Friedberg et Musselin, 1991). Elles se préoccupent peu de déceler, renforcer et exploiter au mieux les compétences et les motivations de leurs personnels. La préparation aux différentes facettes du métier réel d'universitaire est largement empirique et la connaissance des composantes du

métier réel de l'universitaire est fragmentaire (Bauer et Bertin-Mouro, 1995 ; Engwall *et al.*, 1999 ; Leroy, 1991 ; Neave, 1988 ; Smith *et al.*, 1999).

Le thème central de cet article est de tenter d'accéder à une meilleure connaissance de l'activité administrative ou, de manière plus générale, de management, exercée par certains universitaires en charge de manière formelle d'une unité organisationnelle de taille moyenne, constitutive des universités.

Cet article a donc une finalité méthodologique. Il prend appui sur un support théorique notable, d'origine principalement anglo-saxonne, en matière de description du travail du manager. Après une brève évocation de ce support seront énoncés les différents thèmes traités et décrits les grands traits de l'échantillon retenu.

MODES D'APPROCHE ET THÈMES ABORDÉS

Modes de description du travail du manager

Les modalités de description du travail de manager dans les organisations peuvent être regroupées en quelques thèmes majeurs (Lemaître, 1994) :

1. Il est possible de distinguer les activités de management selon la nature des moyens qu'elles engagent (téléphoner, écrire, recevoir une personne, lire un document, dicter une lettre, utiliser un ordinateur, présider une réunion officielle) ou selon les situations de travail qu'elles déterminent (travail seul au bureau, travail en réunion formellement organisée, travail à l'extérieur de l'établissement étudié, discuter dans les couloirs, etc.). Ces éléments peuvent être observés directement et mesurés par le temps que le manager y consacre.

Ce recensement peut être complété par l'étude du *contenu de ces activités*, de ce que cherche à accomplir le manager en développant tel ou tel type d'activité. Un coup de téléphone peut, par exemple, avoir de nombreuses significations : obtenir de l'information sur un problème, convaincre un interlocuteur de la pertinence d'une décision prise, lancer des ordres pour exécuter une décision.

Ces démarches sont particulièrement justifiées pour réfléchir aux systèmes d'information nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation.

2. Une autre manière de faire consiste à examiner la position du manager dans la structure de l'organisation c'est-à-dire de décrire les relations que le manager entretient avec l'ensemble des personnels de l'organisation et avec les personnes extérieures à l'organisation. Cette approche permet d'apprécier le niveau hiérarchique « réel » du manager et de déceler ses pratiques de délégation ou de coordination.
3. Un mode d'étude du travail de management, dans la lignée de Kotter (1982 notamment), consiste à examiner les relations de pouvoir au sein de

l'organisation à travers l'influence exercée par le manager sur les organes de décision (conseil d'administration, comité de direction) et les processus de décision (choix d'un cadre par exemple). Ce point de vue revient à délimiter le champ d'intervention du manager.

4. L'attention peut porter sur les raisons d'être du travail effectué du point de vue de l'organisation : ces raisons d'être peuvent s'exprimer sous la forme fonctionnelle traditionnelle (par exemple : finances, vente, recherche, relations publiques) mais aussi par le biais de rôles ou modèles de comportement mis en œuvre par le manager. Mintzberg (1983) distingue par exemple dix modèles de comportement définis sur la base d'un regroupement d'activités.
5. Certaines analyses mettent en exergue l'orientation de l'action du manager en termes d'objectifs collectifs et/ou d'objectifs personnels (Schmidt et Kipnis, 1984). Ces choix plus ou moins conscients pèsent sur le champ d'action du manager et guident son travail.
6. Les managers sont souvent perçus, par leurs subalternes notamment, à travers leur manière d'agir ou encore leurs styles de direction. Les styles de direction sont largement liés aux représentations que les managers peuvent avoir du fonctionnement d'une organisation. Ils influent sur la manière dont le directeur conçoit la gestion des « ressources humaines » et conditionnent largement l'efficacité du travail de management (Rojot et Bergmann, 1989).
7. Enfin, de manière plus pragmatique, il est envisageable de s'inquiéter des compétences requises pour effectuer le travail de manager (Yau et Sculli, 1990). C'est tout le thème des analyses des emplois et des compétences, ainsi que des formations au management.

Dans la perspective de la *gestion de l'université*, chacun de ces modes d'approche du travail de direction présente un intérêt particulier : mise en place d'un système d'information et de décision, réflexion sur l'organigramme hiérarchique, analyse stratégique, gestion courante des personnels. Ces différents enjeux sont brièvement évoqués dans le tableau 1.

Les thèmes abordés

L'article va tenter de donner un tour concret dans le cadre universitaire aux différentes notions précédentes. L'analyse du travail de direction présentée repose sur les cinq premiers points de vue énoncés précédemment (*situations de travail, relations de travail, niveau d'influence, rôles et objectifs de travail*). Les deux autres points de vue relatifs aux approches par les styles de direction et les compétences ont été développées dans un autre cadre (Alvarez et Echevin, 1999).

Tableau I. Les enjeux de l'analyse du travail de direction dans l'Université

Modes d'approche	Les domaines d'application en gestion universitaire
1. Nature et contenu	Systèmes d'information
2. Relations de travail	Établissement de l'organigramme; délégation et coordination
3. Relations de pouvoir	Gestion des conflits
4. Fonctions et raisons d'être	Analyse fonctionnelle
5. Objectifs collectifs	Analyse stratégique
6. Styles de direction	Gestion courante des « ressources humaines »
7. Compétences	Gestion stratégique des « ressources humaines » : analyses d'emploi et formation

Après une présentation des tendances moyennes observables à l'échelon de l'échantillon observé, l'article répond, de manière subsidiaire, à la question de savoir si les comportements des directeurs se distinguent selon le domaine d'intervention des unités qu'ils dirigent : dominante recherche ou dominante formation.

Les modalités de l'enquête effectuée

Les informations retenues dans cet article résultent d'une investigation effectuée dans plusieurs universités publiques vénézuéliennes, particulièrement l'Université centrale de Caracas. Cette enquête a bénéficié d'un appui spécifique du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et du CONICIT vénézuélien. Le recueil d'informations principal a été effectué à l'aide d'un questionnaire regroupant des questions fermées pour l'essentiel. Soixante-cinq directeurs d'unité universitaire ont répondu au questionnaire proposé.

LES TENDANCES OBSERVABLES DANS L'ÉCHANTILLON

La nature du travail de direction perçue à travers les situations de travail rencontrées

La manière dont le manager procède concrètement pour diriger (nature de ses activités, modalités des contacts, moyens de communication utilisés) a été beaucoup étudié depuis Mintzberg (1983) qui a mis en exergue la brièveté, la variété et la discontinuité du travail du manager. Selon cet auteur le manager d'entreprise fait les choses un peu superficiellement et s'appuie beaucoup sur l'oral (réunions informelles, coups de téléphone, e-mail actuellement, notes de synthèses commentées par l'auteur) plutôt que sur des systèmes d'information formels (rapports élaborés par exemple).

Dans le cas présent, l'attention a porté sur les situations de travail du manager en retenant 13 situations distinctes caractéristiques de l'activité universitaire (tableau 2).

Le directeur consacre une grande part de son temps à travailler au bureau ou à proximité, en solitaire ou à discuter de manière impromptue avec une ou plusieurs personnes. Les réunions formelles internes ou externes à l'organisme qu'il dirige sont fréquentes.

Tableau 2. Les situations de travail des directeurs d'unité universitaire

	Fréquence ¹ (%)	Intervalle de confiance	Groupe ²
1. Je travaille seul dans mon bureau de directeur (je lis, j'écris, je réfléchis, je téléphone)	65	53/76	3
2. Je participe à une réunion formellement organisée dans mon unité	65	53/76	3
3. J'échange des idées avec une ou plusieurs personnes, de manière informelle, dans mon bureau ou à proximité	63	51/75	3
4. Je me rends à un rendez-vous ou participe à une réunion en dehors de mon unité	63	51/75	3
5. Je reçois une personne qui s'est présentée de manière imprévue à mon bureau	61	49/73	3
6. Je prépare ou dispense un cours ou un séminaire	49	36/61	2/3
7. Je me promène dans les couloirs, à la bibliothèque ou à la cafétéria pour discuter de manière impromptue avec les personnes rencontrées	34	23/46	2
8. Je reçois sur rendez-vous dans mon bureau	34	23/46	2
9. Je travaille chez moi (je traite notamment des dossiers en retard)	23	13/34	1/2
10. Je voyage, participe à des colloques ou séminaires, à des manifestations diverses concernant directement ou indirectement l'unité	12	4/20	1
11. Je fais des enquêtes ou des expériences de laboratoire, je participe à des jurys de thèse	11	3/18	1
12. Je me rends à un rendez-vous ou participe à une réunion en dehors de mon unité	9	2/16	1
13. Je travaille dans un organisme ou une entreprise à l'extérieur de l'Université	1	0/4	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 1 : 65 % des individus de l'échantillon retiennent le travail seul au bureau parmi leurs cinq activités les plus fréquentes.

2. Les fréquences des items des classes 3, 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent). Certains items sont en situation intermédiaire, ex. : 2/3.

Source : Auteurs.

Il n'est pas souvent dans son laboratoire pour « chercher » et il passe peu de temps à voyager ou à participer à des manifestations externes formelles ou informelles.

Son temps consacré à l'enseignement ou au travail à la maison n'est pas négligeable. De même qu'il aime « sentir le pouls » de son établissement en faisant des « tournées » informelles dans l'institution. Le directeur d'unité universitaire a rarement une activité supplémentaire à l'extérieur de l'université.

Le directeur d'unité apparaît au total comme relativement sédentaire, passant l'essentiel de son temps de son travail dans son établissement.

Le directeur dans la structure de l'organisation ou l'analyse des relations de travail

Ce thème porte sur les relations que le directeur entretient avec l'ensemble des personnels de l'unité et avec des personnes extérieures à l'unité (tableaux 3 et 4).

D'une manière générale, ces relations sont une expression du niveau hiérarchique auquel se situe le directeur d'unité : relations de délégation (vers le bas), de coordination (horizontalement), de requêtes ou de demande d'autorisation (vers le haut). Toutes ces relations sont significatives du contexte de travail dans la mesure où elles comportent à la fois des relations avec l'extérieur et des relations internes.

Le directeur se perçoit en priorité comme le représentant des enseignants de son unité qu'ils aient ou non des responsabilités dans l'unité.

Tableau 3. Les relations des directeurs avec les agents appartenant à l'unité (présentation synthétique)

	Fréquence ¹ (%)	Intervalle de confiance (5 %)	Groupe ²
1. Chefs d'équipe de recherche, responsables de chaire et de départements	86	85/98	3
2. Professeurs à titre individuel	77	68/90	3
3. Coordinateur administratifs et directeur d'étude	75	67/88	3
4. Responsables de services administratifs et techniques	46	38/60	2
5. Employés, personnels techniques, étudiants	35	27/43	2
6. Représentants des personnels et des étudiants	17	8/26	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 2 : 77 % des individus de l'échantillon retiennent les relations avec les professeurs à titre individuel parmi leurs cinq types de relations internes les plus fréquentes.

2. Les fréquences des items des classes 3, 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent).

Source : Auteurs.

Tableau 4. Les relations du directeur d'unité avec les catégories d'agents n'appartenant pas à l'unité
(présentation synthétique)

	Fréquence ¹ (%)	Intervalle de confiance (5 %)	Groupe ²
1. Autorités de la faculté et universitaires	88	89/100	3
2. Responsables des services administratifs et techniques de la faculté et de l'université	65	55/75	2
3. Professeurs d'autres universités	47	35/60	2
4. Représentants d'institutions dispensatrices de ressources financières	41	29/53	2/1
5. Directeurs d'autres unités universitaires	34	23/46	2/1
6. Personnalités diverses n'appartenant pas à l'université (politiques, journalistes, entrepreneurs)	22	11/32	1
7. Représentants syndicaux et des collègues professionnels	20	10/30	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 1 : 88 % des individus de l'échantillon retiennent les relations avec « les autorités de la faculté et universitaire » parmi leurs cinq types de relations externes les plus fréquentes.

2. Les fréquences des items des classes 3, 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent). Certains items sont en situation intermédiaire.

Source : Auteurs.

Les relations qu'il entretient avec les personnels techniques et administratifs, les étudiants et les responsables des services administratifs et techniques sont plus épisodiques. Ses relations avec les représentants tant des étudiants que des professeurs sont tout à fait lâches.

Le directeur est essentiellement tourné vers le monde académique qu'il s'agisse des instances facultaires et universitaires, des organismes scientifiques ou des professeurs d'autres unités ou universités.

En revanche, le directeur d'unité de l'université vénézuélienne développe peu de relations avec l'extérieur à l'université : personnalités intervenant dans les conseils universitaires, représentants syndicaux ; politiques et économiques.

Les relations de pouvoir ou l'analyse des rapports d'influence

Un mode d'étude du travail de management consiste à examiner l'influence exercée par le manager sur les organes de décision (assemblée des professeurs) et sur les processus de décision (nomination d'un professeur, par exemple) (tableau 5). On se limitera ici à retenir le premier point de vue [Alvarez et Echevin (1999) pour le second point de vue].

Tableau 5. **L'influence du directeur sur les organismes de décision universitaires**
(présentation synthétique)

	Fréquence ¹ (%)	Intervalle de confiance (5 %)	Groupe ²
1. Conseil d'unité, commission interdépartementale et assemblée des professeurs	85	76/93	2
2. Réunions des directeurs, conseil de faculté ou son équivalent, commissions diverses	71	60/82	2
3. Conseil de développement scientifique, jurys de thèse	69	56/81	2
4. Associations et assemblées diverses	29	18/40	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 1 : 85 % des individus de l'échantillon retiennent les relations avec le conseil d'unité, etc., parmi leurs cinq types de relations sur lesquelles ils pensent avoir le plus d'influence.
2. Les fréquences des items des classes 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent).

Source : Auteurs.

Le directeur d'unité pense exercer particulièrement son influence dans le conseil d'unité, la commission interdépartementale de l'unité, la réunion des directeurs et le conseil de faculté. Cette concentration de l'intérêt pour les organismes institutionnels les plus proches de lui n'exclut pas, naturellement, le maintien de sa fonction d'enseignant notamment à travers une influence sur les jurys de thèse.

Les raisons d'être du travail de direction du point de vue de l'organisation – Les rôles de la direction

Les activités de direction ont été regroupées en rôles dans la lignée des travaux de Mintzberg (1983) qui distingue dix rôles caractéristiques de l'action managériale classées en trois catégories : 1) les rôles interpersonnels, liées au statut et à l'autorité du manager, rassemblant les activités de représentation et de leadership ; 2) les rôles informationnels d'obtention et de diffusion d'informations associés résultant de sa position privilégiée dans et hors de l'organisation ; 3) les rôles décisionnels d'allocation et de gestion des ressources résultant de sa situation centrale dans les processus de décision (tableau 6).

Le directeur d'unité développe une activité dont une part importante est de type bureaucratique et de représentation à l'extérieur ; il lui semble essentiel d'écouter les personnels de son unité et de les alimenter en informations utiles pour leur travail.

Tableau 6. Les rôles des directeurs d'unité

	Fréquence ¹ (%)	Intervalle de confiance (5 %)	Groupe ²
1. Je représente l'unité et je vérifie que tout est en ordre légalement et socialement	63	49/74	2
2. Je transmets des informations dont je dispose aux autres membres de l'unité	63	51/75	2
3. Je suis responsable de la motivation, de l'orientation, de l'aide à l'ensemble du personnel de l'unité	51	40/64	2
4. Je recherche activement et collecte toutes les informations susceptibles de mieux me faire comprendre l'unité et son environnement	51	38/63	2
5. Je me préoccupe de préparer et transférer des informations pour les instances externes à l'unité	36	23/43	2/1
6. J'initie des projets nouveaux, je soutiens les initiatives, je favorise le changement	34	21/44	2/1
7. Lorsque l'unité connaît une crise, petite ou grande, je recherche toutes les actions correctives susceptibles de pallier cette situation. Je me sens responsable du règlement de cette crise	34	21/44	2/1
8. J'établis des contacts avec mes pairs dans l'Université ainsi qu'avec les personnes extérieures susceptibles de présenter un intérêt pour l'unité	22	13/32	2/1
9. Je me préoccupe d'allouer les ressources de l'unité entre les départements et les équipes (répartition du temps de travail, affectation des ressources humaines, financières, matérielles : travail sur le budget par exemple)	8	1/14	1
10. Je recherche ou j'engage des ressources de l'unité au cours de négociations avec l'extérieur	2	0/4	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 1 : 63 % des individus de l'échantillon retiennent le rôle de représentation parmi leurs cinq types de raison d'être les plus fréquentes.

2. Les fréquences des items des classes 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent). Certains items sont en situation intermédiaire.

Source : Auteurs.

Cette activité n'aboutit pas à de fréquentes décisions d'allocations de ressources ou de créations de ressources, expression d'un changement. Le directeur passe néanmoins du temps à préparer des décisions qui lui échappent souvent.

Reste qu'il se sent assez responsable de la motivation et de la fonction de leader (notamment à l'occasion des réunions internes de l'unité et de l'accueil des professeurs à titre individuel comme l'a indiqué l'étude, supra, des relations internes).

Les orientations de travail du manager

On se limitera ici à effectuer une analyse en termes d'objectifs stratégiques et en termes d'objectifs organisationnels du travail de direction sans chercher comme le préconisent Schmidt et Kipnis (1984), à compléter cette étude par le repérage des objectifs personnels des dirigeants (tableau 7).

Tableau 7. **Objectifs stratégiques et objectifs organisationnels du travail de direction**

	Fréquence ¹ (%)	intervalle de confiance (5 %)	groupe ²
1. Développer la recherche (publications, colloques et congrès, thèse)	57	45/69	3
2. Accroître la qualité des enseignements (actualisation des programmes, amélioration des relations pédagogiques, utilisation de nouveaux médias)	55	43/68	3
3. Améliorer les services aux enseignants (qualité des locaux et de la documentation, de la reprographie, de l'informatique, qualité des secrétariats des programmes)	39	27/50	3/2
4. Répondre le plus rapidement et le plus efficacement possible à la multitude de problèmes de routine posés par les personnes concernées par l'unité	38	26/48	3/2
5. Harmoniser et soutenir les initiatives individuelles des personnels de l'unité, développer un bon climat de travail, se préoccuper de l'identité institutionnelle de l'unité	32	21/44	3/2
6. Susciter le changement et favoriser le dynamisme de l'ensemble du personnel, mettre en œuvre un projet de transformation de l'unité	29	18/40	2
7. Améliorer les services rendus aux étudiants (moyens de travail, débouchés professionnels, qualité des programmes, « intérêt » des formations pour les étudiants, niveau d'intégration dans l'institution)	22	12/32	2
8. Améliorer les services directs rendus par l'unité à l'extérieur (formation continue, activités de conseil, contrats de recherche)	14	7/22	2
9. Mettre en œuvre les orientations d'action définies par les autorités facultaires	4	0/6	1

1. Exemple de lecture d'une fréquence, ligne 1 : 57 % des individus de l'échantillon retiennent le développement de la recherche parmi leurs cinq types d'objectifs prioritaires.

2. Les fréquences des items des classes 3, 2 et 1 sont significativement différentes au seuil d'erreur de 5 % (du plus fréquent au moins fréquent). Certains items sont en situation intermédiaire.

Source : Auteurs.

Le directeur d'unité conçoit son action de manière très académique. Il vise le développement de la recherche et de l'enseignement sans analyse régulière des besoins de la « clientèle » étudiante ni une véritable prise en compte des objectifs de sa hiérarchie. Les services à la collectivité (formation continue, expertise) ne l'attirent pas (la formation continue est surtout développée, au Venezuela, dans des institutions spécialisées).

Le directeur ne prend pas, en moyenne, partie sur une mission prédominante à l'égard de l'organisation dont il est responsable : assurer la cohérence, trouver des ressources pour l'unité, promouvoir le changement, améliorer les structures. Il n'a pas de ligne d'action privilégiée.

UN EXEMPLE D'APPLICATION : LA DIFFÉRENCIATION DU TRAVAIL DES DIRECTEURS D'INSTITUT ET D'ÉCOLES

L'analyse précédente débouche naturellement sur un essai d'analyse des relations entre points de vue retenus. Dans l'échantillon vénézuélien, l'étude des corrélations ne donne malheureusement pas de résultats tangibles. En revanche, il est toujours possible, de manière moins systématique, d'apprécier les différences de comportement des directeurs soit par référence à des éléments structurants de l'université (type de production, discipline, taille d'établissement) soit par référence à leurs traits personnels (distinction homme-femme, traits psychologiques, expérience professionnelle) (Alvarez et Echevin, 2000).

Pour illustrer ces démarches, le tableau 8 présente les différences de comportements des responsables d'Instituts, unités principalement orientées vers la recherche et des responsables d'écoles, unités consacrant l'essentiel de leur activité à la formation.

Pour résumer :

Le directeur d'Institut ne participe pas fréquemment à des réunions formelles et a, relativement souvent, l'occasion de sortir de l'université. Il travaille à de nombreuses occasions seul au bureau.

Ses contacts les plus fréquents concernent les responsables directs et indirects des activités de recherche : chefs d'équipe ou professeurs, responsables de service technique et techniciens.

Ses relations externes sont consacrées pour l'essentiel aux autorités et services de la faculté ; malgré son sens de la hiérarchie universitaire, il passe du temps à maintenir ses relations avec des responsables d'institutions scientifiques susceptibles d'apporter des surplus de ressources.

Le directeur d'Institut se sent peu concerné par les problèmes de changement de son unité et n'est pas vraiment centré sur la résolution de problèmes de routine. Il se voit plutôt comme un expert préparant les décisions pour l'extérieur et comme un agent de liaison. Les problèmes des étudiants ne le concernent pas vraiment.

Tableau 8. **Directeur d'institut et directeur d'école : des comportements de travail bien distincts**

Points de vue ¹	Institut	École
Situations de travail	<p>Solitaire et sociale Le directeur travaille très fréquemment au bureau soit de manière solitaire soit à l'occasion de discussions, généralement informelles, avec ses collègues. Ses activités d'enseignement et de recherche sont fréquentes. Il s'absente assez fréquemment, notamment pour participer à des séminaires extérieurs.</p>	<p>Sociable et formaliste Le directeur passe l'essentiel de son temps de travail à développer des relations formelles (conseils et commissions diverses) et informelles. Il consacre peu d'énergie à effectuer de la recherche.</p>
Relations internes***	<p>Plutôt tourné vers les responsables scientifiques et techniques Le directeur d'institut passe beaucoup de temps avec les chefs d'équipe de recherche et les professeurs. Il est fréquemment en contact avec les responsables de service et les personnels administratifs et techniques.</p>	<p>Plutôt tourné vers les responsables de la formation Le directeur d'école entretient des relations soutenues avec les chefs de départements et les responsables de chaire. Il rencontre fréquemment le coordinateur administratif et le coordinateur pédagogique de l'institution. Cela n'exclut pas des contacts individuels notables avec les professeurs et aussi, mais de manière plus exceptionnelle, avec les étudiants.</p>
Relations externes	<p>Des relations principalement avec la ligne hiérarchique Le directeur d'institut s'intéresse surtout aux responsables à l'échelon de la faculté et aux responsables d'institutions scientifiques connexes à l'université. Ses relations externes ont un caractère hiérarchique marqué. Le directeur d'institut est peu concerné par la collaboration avec les directeurs d'autres instituts de l'université.</p>	<p>Des relations hiérarchiques mais aussi de collaboration horizontale Le directeur d'école est surtout en relation avec les responsables hiérarchiques à l'échelon de la faculté. Néanmoins il développe une collaboration notable avec les autres directeurs d'école de même qu'avec les professeurs d'autres unités universitaires vénézuéliennes.</p>
Relations d'influence***	<p>De nature institutionnelle mais avec une certaine attitude « politique » Le directeur d'institut a de l'influence sur les organismes universitaires auxquels il a institutionnellement accès : le conseil interne d'établissement, la réunion de directeurs d'établissement, le conseil de faculté. Il adopte de plus une attitude « politique » en intervenant avec force dans des commissions diverses (notamment d'organisation de la recherche), les jurys de thèse ou les associations scientifiques.</p>	<p>De nature institutionnelle pour l'essentiel Le directeur d'école limite son intervention à quelques conseils d'unité et facultaires. Compte tenu de la structuration fréquente des écoles en départements, les directeurs d'écoles s'appuient aussi sur les commissions inter-départementales. Son réseau d'influence s'arrête là. Ce n'est pas un « politique » cherchant des appuis multiples dans l'université ou dans son environnement.</p>

Tableau 8. **Directeur d'institut et directeur d'école : des comportements de travail bien distincts (suite)**

Points de vue ¹	Institut	École
Rôles observés	<p>Agent de liaison et expert Le directeur d'institut se sent principalement concerné par les rôles de représentation et de leadership (rôles interpersonnels) et les rôles de recherche, de préparation et de diffusion de l'information (rôles informationnels). Il est à la fois un agent de liaison et un expert au sens de Mintzberg.</p>	<p>Intendant et entrepreneur Le travail du directeur d'école est particulièrement concerné par la résolution de problèmes de court terme, de routine. Le directeur se comporte principalement en intendant. Cette priorité d'action n'exclut pas une volonté notable de changement et une certaine vision d'entrepreneur.</p>
Orientations*	<p>Traditionaliste Le directeur d'institut est essentiellement concerné par le développement de la recherche académique et l'accroissement des ressources de l'unité qu'il dirige. Son approche a quelque chose de traditionnel.</p>	<p>Pragmatique Le directeur d'école oriente son activité tant vers les objectifs stratégiques d'enseignement et de recherche que vers l'ensemble des objectifs organisationnels y compris de routine. Il accorde de l'importance aux besoins des étudiants.</p>

1. Niveau de signification du test de χ^2 :

* De 70 à 85 %,

** De 85 à 95 %,

*** Plus de 95 %.

Source : Auteurs.

Le directeur d'école passe beaucoup de temps aux relations informelles tout en étant très occupé par les réunions formelles diverses (conseil d'unité, conseil de faculté, comité interdépartemental, etc.). De ce point de vue, il se distingue nettement du responsable d'Institut plus souvent seul au bureau.

Un peu bousculé par ces activités, le directeur d'école se consacre peu à ses recherches personnelles ou en équipe.

Ses relations avec les chefs de laboratoire sont quasi inexistantes : ce qui lui importe, c'est la communication avec les responsables du bon fonctionnement immédiat de l'unité particulièrement les coordinateurs administratifs et les coordinateurs pédagogiques.

Le directeur d'école se sent responsable du règlement des problèmes routiniers ou de moyen terme de son unité et il pense pouvoir les traiter avec l'aide de ses responsables hiérarchiques situés dans son environnement immédiat (autorités de la faculté dont il dépend notamment). Sa conduite est pragmatique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'étude présentée donne un tour concret à la notion de travail de direction dans l'université en s'appuyant sur plusieurs modes d'approche opérationnels. Les tendances moyennes à l'échelon de l'échantillon observé dans le cadre spécifique de l'université vénézuélienne illustrent concrètement la mise en œuvre de cette méthodologie. Une analyse affinée permet de déceler la différenciation des comportements des directeurs d'unités de recherche et des directeurs d'unités de formation.

Cette recherche repose sur un recueil d'informations par questionnaire auprès de directeurs d'unités universitaires. Cette démarche présente l'avantage de la simplicité. En revanche, elle présente l'inconvénient d'imposer une structure d'analyse du travail à des personnes dont la perception spontanée peut être très éloignée de cette structure. Ce choix constitue une limite notable à la méthodologie proposée.

Marshall et Stewart (1981) ont bien montré en effet qu'une grande part des discours spontanés sur le travail de management ne se présentent pas sous une forme analytique. De nombreux managers entrevoient plutôt leur travail comme une liste de problèmes urgents à résoudre et ne cherchent pas en conséquence à donner une vision d'ensemble de leur travail. D'autres managers encore pensent consacrer l'essentiel de leur temps de travail à réagir à des situations en perpétuelle évolution ; ces managers n'identifient pas de priorités parce que celles-ci changent continuellement. S'ils s'essayent à décrire leur travail, cette description est très brève et synthétique. Ils se croient affrontés à une situation en perpétuel changement.

Références

- ALVAREZ, R. et ECHEVIN, C. (1999),
« Autonomie universitaire : le point de vue de responsables – un cas vénézuélien », *Politiques et management public*, vol. 17, n° 1, mars, pp. 117-143.
- BAUER, M. et BERTIN-MOUROT, B. (1995),
« Les directeurs de laboratoire du CNRS dans l'exercice de leur fonction », rapport final, Observatoire des dirigeants, *Cahiers de la Délégation aux études et aux audits*, CNRS, Paris.
- BERTRAND, D. (1994),
« Pour des politiques de gestion des professeurs qui tiennent compte de la diversité de leurs tâches », *Politiques et management public*, vol. 12, n° 4, pp. 71-90.
- BLANCERO, D., BOROSKI, J. et DYER, L. (1996),
« Key competencies for a transformed human resource organisation: Results of a field study », *Human Resource Management*, vol. 35, n° 3, pp. 383-403.
- ENGWALL, L., LEVAY, C. et LIDMAN, R. (1999),
« Le rôle des chefs d'établissements d'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 2, pp. 85-106.
- FRIEDBERG, E. et MUSSELIN, C. (1991),
« Carrières académiques et gestion des systèmes universitaires », dans E. Friedberg et C. Musselin (dir. pub.), *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, éditions Logiques Politiques, éd. Harmattan, pp. 201-223.
- KOTTER, J.P. (1982),
« What effective general managers really do », *Harvard Business Review*, novembre-décembre, pp. 56-72.
- LEMAITRE, P. (1994),
« A propos des recherches de Mintzberg sur le travail du manager », *Revue française de gestion*, janvier-février, pp. 67-74.
- LEROY, P. (1991),
« Contribution à une réflexion sur le pouvoir dans les universités françaises à partir de la réalité grenobloise », dans E. Friedberg, C. Musselin (dir. pub.), *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, éditions Logiques Politiques, éd. Harmattan, pp. 91-128.
- MARSHALL, J. et STEWART, R. (1981),
« Managers job perceptions – Part I: Their overall framework and working strategies », *Journal of Management Studies*, vol. 18(2), pp. 162-182.
- MINTZBERG, H. (1984),
Le manager au quotidien – Les dix rôles du cadre, Éditions d'organisation, Paris.

- NEAVE, G. (1988),
« Le dirigeant : genèse d'une fonction – La définition des chefs d'établissements d'enseignement supérieur dans certains pays d'Europe occidentale », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 12, n° 1, pp. 118-128.
- ROJOT, J. et BERGMANN, A. (1989),
Comportement et organisation, Vuibert-gestion, Paris.
- SCHMIDT, S.M. et KIPNIS, D. (1984),
« Manager's pursuit of individual and organisational goals », *Human Relations*, vol. 37(10), pp. 45-64
- SMITH, D., BARGH, C., BOCOCK, J. et SCOTT, P. (1999),
« Un nouveau style de dirigeant ? la formation et le parcours professionnel des vice-chanceliers d'université britannique » (1960-1996), *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 2, pp. 127-153.
- YAU, W.S., et SCULLI, D. (1990),
« Managerial traits and skills », *Journal of Management Development*, vol. 9, n° 6, pp. 32-40.

L'évolution du schéma des études universitaires : vers l'apprentissage tout au long de la vie dans les universités finlandaises

Erja Moore

Université de Joensuu, Finlande

RÉSUMÉ

La structure d'âge de la population étudiante universitaire évolue dans de nombreux pays. Les études à l'âge adulte sont désormais l'une des caractéristiques de l'université et l'image classique de l'étudiant (jeune) s'inscrivant à temps plein en vue de l'obtention de son premier diplôme est en train de se modifier. Le présent article s'appuie sur une étude réalisée en Finlande, où plus d'un tiers des étudiants ont 30 ans ou plus. Des données statistiques provenant de Statistiques Finlande ont été utilisées pour explorer « l'adultification » de l'enseignement supérieur.

L'évolution du schéma des études – études prolongées, retour aux études ou début d'un cycle d'études à l'âge adulte, inscription en vue d'un deuxième diplôme – correspond à la notion d'apprentissage tout au long de la vie. Les étudiants actuels ne constituent pas une catégorie homogène ; en matière d'études universitaires, plusieurs formules sont désormais envisageables. Les étudiants qui s'inscrivent à l'âge adulte notamment semblent avoir échappé au destin éducatif « médiocre » qui les attendait. L'évolution de la structure par âges de la population étudiante et du schéma des études pose plusieurs questions à l'université, notamment celle de l'égalité des chances pour des étudiants d'âge différent.

INTRODUCTION

La structure par âge des étudiants inscrits à l'université évolue à tel point dans de nombreux pays qu'au lieu de parler de « l'adultification de l'enseignement supérieur » (Abrahamsson, 1984) on en vient à parler de « l'université adulte » (Bourgeois *et al.*, 1998). Il existe des écarts importants d'un pays à l'autre en ce qui concerne l'insertion dans l'enseignement supérieur. L'enseignement des adultes peut s'inscrire dans le cadre d'une stratégie nationale qui soutient l'accès et la participation des adultes. Il se peut également qu'il existe au niveau des établissements une stratégie universitaire visant à l'intégration de l'ensemble des

étudiants ; mais les étudiants adultes peuvent également être séparés des étudiants « ordinaires » en ce sens que certains programmes sont parfois conçus exclusivement à leur intention (Kasworm, 1993, p. 416).

Le rôle de l'enseignement supérieur dans l'apprentissage tout au long de la vie fait l'objet d'un vaste débat. Selon Teichler (1999, p. 37), la discussion a tourné jusqu'ici essentiellement autour du rôle de l'enseignement supérieur dans la formation professionnelle continue (Brandt, 1999). Teichler (1999, p. 37) signale que « l'on ne s'intéresse guère à la question de la transformation de la formation initiale et continue pour qu'une société soit véritablement une société d'apprentissage tout au long de la vie ». La présente contribution s'appuie sur une étude axée sur la grande caractéristique actuelle de l'enseignement supérieur : l'évolution de l'âge des étudiants inscrits dans une formation universitaire diplômante. Elle se cantonne à la formation initiale, donc aux cycles débouchant sur un premier diplôme, et elle n'aborde pas la formation continue. En Finlande, les étudiants âgés n'ont pas de statut particulier : ils sont inscrits dans les mêmes formations diplômantes que les étudiants « réguliers » ou « ordinaires » plus jeunes. Les données utilisées ici proviennent de Statistiques Finlande. Il s'agit premièrement de tableaux indiquant l'âge des étudiants inscrits à l'université en 1996, ventilés par établissements, domaine d'étude et sexe, deuxièmement d'un échantillon de 80 % des étudiants d'université inscrits en 1996 ayant 30 ans ou plus (n = 32 754), avec 15 variables pour chacun d'entre eux. Outre les études actuelles (niveau, faculté) et les facteurs démographiques (statut familial, nombre d'enfants), ces variables incluent également les antécédents de formation et l'environnement pendant l'enfance. Parmi les facteurs socio-démographiques intéressant la période comprise entre 9 et 13 ans, figurent le lieu de résidence, la taille du logement, la profession du père et son niveau de formation. Ces données permettent de comparer les antécédents des étudiants jeunes, qui ont été très étudiés, avec ceux des étudiants adultes et de voir les possibilités qu'offre le concept d'apprentissage tout au long de la vie aux catégories défavorisées du point de vue éducatif.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE EN FINLANDE

On a en Finlande un système binaire d'enseignement supérieur, avec un secteur universitaire et un secteur non universitaire. Le secteur universitaire regroupe les universités publiques, soit au total 20 établissements académiques ou artistiques, alors que le secteur non universitaire regroupe tous les établissements AMK (établissements de type polytechnique*). Les 20 universités ont

* D'apparition récente, le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur s'est créé à partir du secteur des collèges d'enseignement supérieur professionnel. On recensait en 1999 24 établissements AMK permanents et sept établissements temporaires accueillant au total 78 000 étudiants (AMKOTA, 2000).

toutes le même statut et elles sont habilitées à décerner le doctorat. Le système d'enseignement supérieur reflète les caractéristiques de la société : la Finlande est un pays vaste, mais à faible densité de population, qui pratique traditionnellement une politique d'égalité des chances (Antikainen, 1981).

L'expansion de l'enseignement supérieur s'est amorcée dans les années 50, à l'époque où l'on a implanté des universités dans les régions faiblement peuplées du nord et de l'est. Les universités ont donc joué un rôle important dans la politique régionale. Conformément au modèle d'État-providence adopté dans les pays nordiques, l'enseignement est entièrement gratuit : les étudiants n'acquittent pas de droits universitaires et les étudiants à temps plein bénéficient d'un soutien financier de l'État. La nouvelle politique adoptée à partir de la fin des années 80 a commencé à transformer les universités en organisations soucieuses des résultats. Cette politique s'intéresse de manière de plus en plus visible à l'output et à l'efficacité universitaires et au système de pilotage de l'enseignement supérieur (Hölttä, 1998).

La notion et l'idéologie de la formation à tout âge ont fait leur entrée dans l'action publique finlandaise en 1969, date à laquelle une commission nationale a défini l'apprentissage tout au long de la vie dans un rapport sur les structures éducatives (Komiteanmietintö, 1969). Dans les années 70 et 80, la formation à tout âge, l'éducation permanente et la formation continue ont fait l'objet d'un débat animé dans le cadre de l'UNESCO, de l'OCDE et du Conseil de l'Europe (Alanen, 1981 ; ministère de l'Éducation, 1983). Le concept d'apprentissage tout au long de la vie a fait sa réapparition au cours des années 90 dans le contexte de la révolution informatique, des changements rapides de la vie sociale et économique et de l'entrée de la Finlande dans l'Union européenne. Le rapport de la commission sur l'apprentissage tout au long de la vie, *Joy of Learning*, a été publié en 1997 (ministère de l'Éducation, 1997b et 1997c). L'instauration de l'apprentissage tout au long de la vie universel y est justifié par les transformations dues à la mondialisation de l'économie et aux développements intervenus dans le secteur technologique qui exigent une redéfinition de l'apprentissage et un renouvellement des compétences. On invoquait également les changements structurels comme l'élévation de l'âge moyen de la population et le fort taux de chômage (ministère de l'Éducation, 1997b). Mais l'enseignement supérieur n'occupait pas encore une place centrale dans la politique de l'Éducation ou dans le débat public autour de l'apprentissage tout au long de la vie.

DES DISCOURS CONTRADICTOIRES

Au cours des années 80, ces exigences nouvelles ont attiré l'attention sur la nécessité d'élargir les possibilités d'accès à l'université à un âge atypique. Pour faire face à ces demandes et aménager une voie d'accès pour les adultes, on a alors créé l'université ouverte. Les centres d'éducation permanente et de formation

continue des adultes, qui sont encadrés par les universités, sont habilités à mettre en place des cycles ouverts d'études supérieures. Une étude datant des années 90 (ministère de l'Éducation, 1996a) révèle toutefois que cet « itinéraire adulte » d'accès à l'université ne donnait pas les résultats escomptés. Certaines universités limitaient le nombre de places réservées aux étudiants issus de la filière ouverte ; d'autres contraignaient les adultes à passer le même examen d'entrée que les candidats plus jeunes et refusaient de prendre en compte les études effectuées à l'université ouverte.

En dépit de l'action de promotion en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, la planification de l'enseignement supérieur privilégie les étudiants jeunes à qui elle réserve davantage de possibilités d'accès. Compte tenu de l'expansion de l'enseignement secondaire, la proportion de jeunes qui parviennent au terme du second cycle secondaire et obtiennent le diplôme correspondant progresse, alors que le secteur universitaire ne dispose pas d'un nombre suffisant de places pour accueillir tous les candidats. Le financement des universités est désormais partiellement modulé sur la productivité et il est donc plus avantageux pour elles de recruter des étudiants à temps plein qui obtiennent en principe leur diplôme plus rapidement, c'est à dire des étudiants jeunes.

Dans les années 90, le ministère de l'Éducation (1997a) avait insisté pour que 75 % des nouvelles inscriptions soient réservées aux candidats relevant du *groupe d'âge pertinent*, donc aux jeunes qui venaient d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires et qui sollicitaient une première inscription. La notion de groupe d'âge pertinent – également utilisée dans la *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne* (Commission européenne, 1991) – correspond à la vision traditionnelle de l'enseignement supérieur qui considère que la jeunesse est la norme (NIACE, 1993) et qui relègue les adultes dans une position marginale au sein de l'action publique (McNair, 1998). Mais par ailleurs l'intégration des adultes dans l'enseignement supérieur était soutenue par les partisans d'un itinéraire d'accès à l'enseignement supérieur *pour les adultes* et d'une possibilité d'études supérieures quel que soit le palier de formation atteint. L'itinéraire pour adultes était censé intéresser plusieurs catégories d'étudiants : les candidats à un deuxième diplôme universitaire, les éléments issus de l'université ouverte, les titulaires d'un diplôme de niveau inférieur (licence), les personnes ayant fait leurs études à l'étranger et les étudiants issus d'un collège polytechnique. On ne parle plus d'itinéraire pour adultes et d'études à orientation adulte dans le nouveau plan de développement, *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004* (Enseignement et recherche 1999-2004) (ministère de l'Éducation, 2000). Dans ce document, qui est le plus récent en matière de politique de l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie est une composante à part entière du système national d'éducation. On y recommande que 15 à 20 % des formations diplômantes soient prévues pour accueillir des étudiants adultes (quel que soit leur niveau de formation). Mais en dépit de ces recommandations, les universités continuent de choisir librement leurs étudiants.

LA STRUCTURE PAR ÂGE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

Actuellement, un tiers des étudiants inscrits dans une université finlandaise ont 30 ans ou plus et la moyenne d'âge des étudiants inscrits à l'université est de 26 ans (Statistiques Finlande, 1999*). Ces chiffres concernent les trois cycles et ils reflètent les inscriptions pour un cycle d'études en début de trimestre. Le tableau I montre l'évolution de la structure par âge au cours des 30 dernières années.

Tableau I. **Structure par âge (%) des étudiants inscrits dans une université finlandaise en 1967-98**

	Âge < 19	Âge 20-24	Âge 25-29	Âge > 30-	Total %	Nombre
1967 ^{1,2}	8.7	62.1	24.0	5.1	100	45 324
1970 ²	6.2	58.9	28.5	6.4	100	57 180
1975 ³	5.8	49.7	32.3	12.2	100	75 765
1980 ³	5.4	45.4	30.7	18.5	100	84 176
1985 ⁴	4.5	44.8	29.2	21.5	100	92 230
1990 ⁴	4.0	41.0	28.5	26.4	100	112 921
1995 ⁴	4.1	37.0	28.6	30.4	100	133 359
1998 ³	4.2	37.6	25.6	32.5	100	147 278

Note : Ce tableau regroupe des données d'origines diverses :

1. Les statistiques relatives à la première année ont été élaborées au cours du trimestre de printemps de 1967.
2. A partir de l'année de naissance.
3. Tableaux ventilés.
4. Données tirées d'un tableau, âge de l'étudiant à la fin de l'année.

Source : SVT XXXVII : 1, 124-125; SVT XXXVII : 5, 56-57; Statistiques Finlande, 1976; SVT XXXVII : 10, 48 – Statistiques Finlande, 1999).

Le nombre d'étudiants inscrits à l'université a triplé en 30 ans ; pendant ce même laps de temps, la structure par âge a connu une évolution spectaculaire. La proportion d'étudiants âgés de 25 ans ou moins est tombé de 71 % à 42 % ; la proportion d'étudiants âgés de plus de 30 ans a sextuplé.

L'âge trop élevé des étudiants finlandais par rapport à celui des étudiants d'autres pays européens a donné lieu à un vaste débat au cours des années 90. Le manque d'efficacité de l'enseignement dans le premier cycle a été jugé préoccupant (Höltkä, 1998). La durée moyenne des études de maîtrise est de 6.5 ans, et le premier diplôme est obtenu en moyenne à 27.6 ans. L'obtention d'un doctorat est également plus tardive que dans les autres pays européens puisqu'elle se situe en moyenne à 36.2 ans (Statistiques Finlande, 1997).

* La proportion d'étudiants âgés de 30 ans ou plus continue de progresser. Les dernières statistiques montrent qu'en 1998 24 % des étudiants du premier cycle avaient 30 ans ou plus (Statistiques Finlande, 2000).

Or le système éducatif finlandais présente un certain nombre de caractéristiques susceptibles d'expliquer en partie la structure par âge. Premièrement, les enfants entrent à 7 ans à l'école polyvalente, donc relativement tard, et il leur faut passer 12 ans dans le système avant d'obtenir le diplôme sanctionnant la fin de la scolarité secondaire et leur donnant accès à l'enseignement supérieur. L'âge d'accès à l'université est relativement élevé par rapport à de nombreux pays européens. Deuxièmement, la durée des études est l'une des autres originalités des universités finlandaises. Cela s'explique par une tradition de « liberté académique » : une fois inscrit, l'étudiant organise à peu près librement son parcours. Troisièmement, 96 % des étudiants s'inscrivent en cycle de maîtrise ; seule une minorité s'intéresse à la licence.

LES ÉTUDIANTS ADULTES

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la notion d'études à l'âge adulte est mise en évidence par la recherche sur les différents statuts étudiants. Dans les études finlandaises, les étudiants typiques sont apparemment les étudiants âgés de moins de 25 ans (Kivinen et Rinne, 1995 ; Liljander, 1996). On a là un chiffre plus élevé qu'en Grande-Bretagne par exemple, où le seuil qui sépare les étudiants âgés des étudiants ordinaires est de 21 ans ou plus dans le premier cycle et de 25 ans pour les deuxième et troisième cycles. En Grande-Bretagne aussi, la structure par âge a évolué et les étudiants âgés, qui étaient marginalisés au départ, ont désormais la majorité dans l'enseignement supérieur (Thompson, 1997 ; McNair, 1998). Aux États-Unis, la structure par âge en milieu universitaire a enregistré une évolution spectaculaire et les étudiants traditionnels sont désormais minoritaires : on ne recense dans les universités que 20 % d'étudiants à plein-temps âgés de moins de 22 ans (Longworth et Davies, 1997, p. 117).

Les étudiants typiques d'hier – c'est à dire les éléments issus d'un milieu aisé inscrits à temps plein pour un premier diplôme – sont considérés aujourd'hui comme des étudiants traditionnels. Mais les définitions de l'étudiant non traditionnel présentent une telle incohérence qu'on a pu parler d'abus de langage (Donnelly, 1998, p. 242). Il peut s'agir en effet tantôt d'éléments adultes (critère de l'âge), d'étudiants issus d'un milieu ouvrier (critère de la classe sociale) qui habituellement ne sont pas candidats à un cycle d'études supérieures, ou d'éléments ne remplissant pas les conditions officielles d'accès (Thompson, 1997). On parle aussi beaucoup de « seconde chance » en évoquant les étudiants adultes (Teichler, 1999). Il s'agit par exemple d'étudiants qui ont acquis au cours de leurs jeunes années les qualifications formelles requises, mais qui n'ont pu s'inscrire à l'université en raison de difficultés économiques ou culturelles. Mais il peut s'agir également d'éléments qui ne remplissent pas les conditions officielles d'accès (Davies, 1995, p. 287).

Thompson (1997) énumère les difficultés que pose la classification des étudiants adultes en milieu universitaire. On considère désormais que les études supérieures s'inscrivent dans une progression continue flexible, qui permet à chacun d'évoluer librement et qui autorise les déplacements latéraux comme les déplacements verticaux. Mais la situation des étudiants âgés n'est pas encore normalisée. Même de nos jours, l'étudiant adulte est rangé dans la catégorie des « autres » étudiant : comme le dit Thompson : « La maturité ne s'oppose pas à l'immaturité, voire à la jeunesse. Elle est considérée comme un écart par rapport à la norme. » Les étudiants adultes sont considérés parfois comme des cas « atypiques », « difficiles » ou « bizarres » et les études à l'âge adulte leur valent parfois une étiquette « infamante » (*ibid.*, p. 119).

LES ÉTUDIANTS DE PREMIER CYCLE ÂGÉS DE 30 ANS OU PLUS

Il n'existe pas pour les universités finlandaises de définition de l'étudiant âgé ou mûr, et il n'existe pas non plus de séparation entre les études à temps plein et les études à temps partiel. Dans les statistiques utilisées ici, seul l'âge, 30 ans, sert de critère pour distinguer les étudiants « adultes » des étudiants « ordinaires » et pour montrer en quoi il y a un phénomène « d'adultification » des études universitaires. En 1996, ce groupe d'âge représentait 23 % des effectifs du premier cycle.

La structure par âge n'est pas homogène pour tous les domaines d'études et pour tous les établissements. On rencontre peu d'étudiants adultes dans les filières scientifiques, techniques et médicales. C'est dans la formation du personnel soignant que l'on trouve le plus d'étudiants âgés : 73 % des effectifs du premier cycle sont constitués d'étudiants ayant 30 ans ou plus. En théologie et dans le domaine des sciences sociales, seul un étudiant sur trois appartient à ce groupe d'âge. Les étudiants adultes sont moins présents dans les filières universitaires de technologie ou de gestion que les étudiants jeunes. Ce point conforte la vision globale des systèmes d'enseignement supérieur (Teichler, 1999, p. 37) : plus une filière est « cotée », plus elle attire les jeunes. En Finlande, la médecine, l'économie et la technologie figurent parmi les filières les plus prisées (Kivinen et Rinne, 1995 ; Liljander, 1996).

Diversité des statuts

Les étudiants adultes ne constituent pas une catégorie homogène et ils n'ont pas tous le même statut. Les effectifs des étudiants de premier cycle âgés de 30 ans ou plus (n = 21 262) ont été répartis en cinq catégories correspondant à cinq schémas d'études, en fonction de la période d'étude, des antécédents de formation et de l'année d'inscription. Cette catégorisation permet d'étudier le phénomène « d'adultification » des études universitaires ; il va de soi qu'au moment de l'élaboration de ces catégories les situations individuelles n'ont pas été prises en compte.

L'une des caractéristiques des universités finlandaises est la longueur des études, ou plus exactement la durée de l'inscription en qualité d'étudiant. Il n'existe pas de limite de durée et il n'est pas fait de distinction entre études à temps plein et études à temps partiel. De nos jours, les étudiants consacrent au moins une partie du semestre à une activité rémunérée ; ils fondent parfois une famille et il leur loisible de retourner à l'université après une période d'interruption plus ou moins longue. La variable « année de la première inscription » ne renseigne donc absolument pas sur la durée réelle des études : elle indique simplement l'année où s'est faite l'inscription dans tel ou tel établissement. Mais même si cette variable n'est pas entièrement satisfaisante, elle n'en fournit pas moins un critère permettant d'évaluer les schémas d'études.

Premièrement, certains étudiants s'inscrivent pour obtenir un deuxième diplôme. Il s'agit d'étudiants qui sont déjà titulaires d'une maîtrise et qui optent ensuite pour une seconde formation diplômante ; on parle en l'occurrence de « gros consommateurs » d'enseignement supérieur. Ils représentent 14 % des étudiants de premier cycle âgés de 30 ans ou plus. Cette catégorie a déjà été identifiée dans une étude sur les étudiants adultes effectuée en Australie dans les années 70 (West et Hore, 1989) qui les définissait comme des « étudiants en recyclage ».

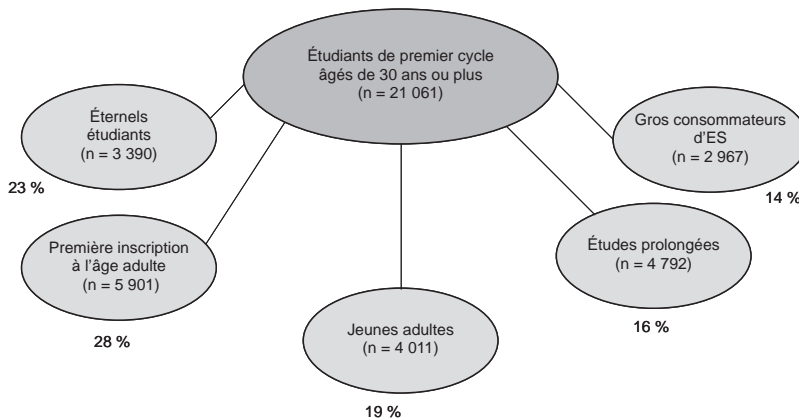
Les étudiants inscrits depuis plus de dix ans relèvent semble-t-il de deux catégories. On a premièrement les personnes dont les études sont « interminables » : il s'agit d'étudiants inscrits depuis plus de 15 ans et qui de ce fait sont appelés « éternels étudiants ». Une telle durée est liée à une situation dans laquelle l'intéressé abandonne ses études en cours de route pour les reprendre à un stade ultérieur de sa vie (West et Hore parlent en l'occurrence de « revenants »). Le fait de les regrouper au sein d'une catégorie séparée permet de dégager l'une des caractéristiques de l'université finlandaise : une fois acquis, le droit à l'étude est imprescriptible et son titulaire peut revenir quand bon lui semble. On a deuxièmement les étudiants dont la durée d'inscription est comprise entre dix et quinze ans et qui relèvent de la catégorie des étudiants « à long terme ». Il s'agit dans la plupart des cas d'étudiants ayant entre 30 et 40 ans, ce qui du point de vue de l'établissement incite à parler d'études prolongées. La durée maximale recommandée d'un cycle d'études de maîtrise est de cinq ans (ministère de l'Éducation, 1996b). La prolongation des études a une image négative, même s'il ressort de diverses études que les intéressés eux-mêmes ne considèrent pas que leur situation soit problématique (Remonen, 1996).

Les étudiants inscrits depuis moins de dix ans ont été divisés en deux catégories, en fonction de l'année de première inscription. Le fait de créer une catégorie pour les étudiants adultes répond au souci de repérer les étudiants qui débutent leurs études à un âge atypique. Le critère utilisé en l'occurrence est une première inscription intervenant alors que l'intéressé a atteint ou dépassé 30 ans, donc nettement plus tard que dans le cas des étudiants ordinaires. Les autres

étudiants âgés de 30 ans ou plus, appelés jeunes adultes, sont ceux pour qui la première inscription est intervenue avant 30 ans, donc à un âge qui se rapproche de « l'âge pertinent ». Il s'agit d'étudiants ayant entre 30 et 34 ans et qui se trouvent pour la plupart dans une situation d'études prolongées : 73 % d'entre eux sont inscrits depuis cinq ans ou plus.

La figure 1 reprend les catégories évoquées et rassemble les caractéristiques des études à l'âge adulte.

Figure 1. **Situation des étudiants de premier cycle âgés de 30 ans ou plus**



Source : Auteur.

C'est dans la catégorie des étudiants s'inscrivant à l'âge adulte que la représentation des femmes est la plus forte, 63 % (alors que pour l'ensemble de l'effectif étudiant des universités leur représentation est de 52,4 %). Les femmes sont majoritaires dans la catégorie des éternels étudiants et des gros consommateurs d'enseignement supérieur, mais on ne constate pas d'écart entre hommes et femmes pour la catégorie des études prolongées et des jeunes adultes. On peut en conclure que lorsque les études se prolongent les facteurs familiaux n'interviennent pas, puisque les étudiants de ces deux catégories ont moins d'enfants que les étudiants des autres catégories. En tant qu'étudiants adultes, les femmes sont plus âgées que les hommes, constatation que l'on retrouve dans des études britanniques (Johnston et Bailey, 1984 ; Blaxter *et al.*, 1996). Les femmes sont plus âgées que les hommes dans toutes les catégories ; et l'écart d'âge est plus accentué dans la catégorie des premières inscriptions à l'âge adulte.

L'accès à l'université à l'âge adulte

Les étudiants qui entrent à l'université à l'âge adulte se distinguent sur plusieurs points des étudiants « ordinaires » ou des autres étudiants adultes. En matière de filières, le choix semble plus restreint pour ces étudiants adultes que pour les autres (Guyot, 1997). Il est rare par exemple que l'on entreprenne des études de médecine, de sciences naturelles, de pharmacie ou de sport à l'âge adulte. Les restrictions ne sont pas les mêmes pour les hommes et pour les femmes : les femmes choisissent de préférence la filière paramédicale ou l'enseignement. Les hommes qui s'inscrivent à l'âge adulte s'inscrivent plutôt dans une filière de sciences sociales ou d'enseignement, mais il existe également pour les hommes un itinéraire spécial d'accès aux études techniques.

Depuis les années 80, on peut entrer à l'université sans avoir passé le diplôme d'études secondaires correspondant pourvu que l'on soit titulaire d'un diplôme professionnel et que l'on réussisse à l'examen d'entrée. Les titulaires du diplôme terminal de l'enseignement secondaire sont notablement moins nombreux parmi les étudiants qui s'inscrivent à l'âge adulte que parmi les étudiants jeunes, « ordinaires » ou les autres catégories d'étudiants : 24 % des personnes qui entrent à l'université à 30 ans ou plus (37 % chez les hommes et 18 % chez les femmes) n'ont pas passé ce diplôme ; elles ont suivi plusieurs autres filières. Ces étudiants adultes sont souvent titulaires d'un ou deux diplômes professionnels au moment où ils s'inscrivent dans un cycle universitaire et 20 % d'entre eux ont au moins trois diplômes. Ces statistiques, qui concordent avec les résultats de nombreuses études dans le domaine de l'éducation des adultes, indiquent un phénomène : le cumul des formations.

L'origine sociale des étudiants adultes est hétérogène. On notera cependant que les personnes qui s'inscrivent à l'université à l'âge adulte proviennent de milieux à statut socio-économique plus faible que les autres catégories d'étudiants. L'étude de leur contexte lorsqu'elles avaient entre 9 et 13 ans montre que le père était généralement ouvrier ou fermier, qu'il n'avait qu'une formation de base et que la famille résidait en milieu rural en dehors de la Finlande méridionale. Les étudiants adultes ont un long parcours éducatif derrière eux : ils accèdent à l'université après un cycle d'études professionnelles et l'on peut dire qu'ils échappent ainsi au destin éducatif « médiocre » qui les attendait.

DISCUSSION

En tant que producteur d'apprentissage formel, l'université donne une possibilité d'apprentissage tout au long de la vie par le biais de formations diplômantes, même si en Finlande il n'existe pas de dispositif spécial ou de stratégie publique visant à faire accéder les adultes à l'enseignement supérieur. La proportion d'étudiants âgés augmente, et ce pour plusieurs raisons. Certains étudiants

adultes cherchent à obtenir un deuxième diplôme ; d'autres sont tout simplement inscrits depuis (très) longtemps, alors que d'autres « ont pris tardivement le départ ». L'étude montre que de manière générale il existe plusieurs schémas d'études et d'accès à un diplôme universitaire. En cours d'études, les étudiants « ordinaires » se transforment souvent en étudiants âgés dans la mesure où leurs études dépassent la durée recommandée.

L'un des grands axes de la recherche sur les étudiants d'université est le processus de sélection. Cette recherche fait apparaître pour la Finlande un schéma d'accès à l'enseignement supérieur très semblable à celui d'autres pays : l'accès est plus fréquent pour les étudiants originaires de milieux aisés (disposant d'un fort capital social) que pour les éléments issus de la classe ouvrière (Kivinen et Rinne, 1995). Toutefois, le schéma d'accès à l'âge adulte semble contredire cette caractéristique constante de l'enseignement supérieur. Les étudiants qui débudent leurs études supérieures à l'âge adulte satisfont à bon nombre de critères jadis utilisés pour décrire les étudiants atypiques ou les étudiants « de la seconde chance ». Ils arrivent à l'université notablement plus tard que les étudiants ordinaires, ils sont issus de familles d'ouvriers ou de fermiers dans une proportion beaucoup plus forte que les autres catégories et la plupart d'entre eux (85 %) accèdent à l'université après un cycle d'études professionnelles. Il semble donc que l'apprentissage tout au long de la vie permette théoriquement et concrètement de surmonter la marginalisation éducative. Les modalités de la sélection de ces catégories dans l'enseignement supérieur devaient faire l'objet d'études ultérieures.

En dépit de l'utilisation très répandue du terme « seconde chance », on peut avancer l'idée que les étudiants qui commencent leurs études à l'âge adulte profitent de la première chance réelle qui leur soit donnée d'accéder à l'université. On ne peut pas parler de seconde chance lorsqu'un adulte accroît son capital de formation et se retrouve, après avoir passé un ou plusieurs diplômes professionnels, dans un cycle universitaire. Ce type de parcours obéit à la logique de la formation continue ou de l'apprentissage tout au long de la vie plutôt qu'à la logique de l'exploitation échelonnée des possibilités. Nous nous rapprochons par là de la conception de Giddens (1994) en matière de seconde chance. Selon lui, on se voit offrir une « seconde chance » dans sa vie sociale lorsqu'on ne suit plus un parcours linéaire aux étapes prédéfinies, mais lorsque parvenu à l'âge adulte on se voit proposer un (ou plusieurs) « nouveau(x) départ(s) », qu'il s'agisse d'un changement dans la vie professionnelle, éducative ou familiale. Giddens considère que la seconde chance correspond plutôt à l'apparition de possibilités nouvelles de choix plutôt qu'à une seconde chance au sens littéral (*ibid.*, pp. 172 et 185). La plupart des étudiants qui débudent leurs études universitaires à l'âge adulte vivaient étant jeunes en milieu rural, dans une zone située en dehors de la Finlande méridionale, et dans une famille à niveau de formation et à statut

socio-économique faibles. Il leur était impossible d'envisager dans leur jeunesse la voie « académique ». Ce n'est semble-t-il qu'après s'être constitué leur « propre capital culturel » sous forme d'autres études (professionnelles) qu'ils arrivent à l'âge adulte dotés des ressources nécessaires pour accéder au palier supérieur du système éducatif.

En milieu universitaire, les étudiants ne constituent plus une catégorie homogène et il est difficile actuellement d'en donner une description. Les classifications présentées ici ne peuvent pas donner une idée des itinéraires individuels. Plutôt que de catégoriser les étudiants, on devrait peut-être considérer la population étudiante globalement comme un milieu au sein duquel on trouve des individus qui en sont à des phases différentes de leur vie. Ces étudiants ont des schémas d'études différents ; ils veulent plus que jamais faire plusieurs choses à la fois : pour nombre d'entre eux, les études universitaires ne correspondent pas à une phase bien délimitée de leur vie et ils ne donnent pas la priorité à leur rôle en tant qu'étudiants. En Finlande, cette évolution s'est produite sans que les pouvoirs publics ou les établissements aient prévu de dispositif particulier à l'intention des adultes. Elle traduit donc peut-être une évolution globale du style de vie collectif et des styles de vie individuels. Les études universitaires à l'âge adulte dénotent également l'éclatement du schéma linéaire de carrière et l'apparition de parcours plus individualisés.

La progression du nombre d'étudiants adultes soulève également une question d'égalité des chances pour l'ensemble des groupes d'âge. En Finlande, il n'existe pas pour les adultes de préparations spécifiques à l'enseignement supérieur et l'expérience professionnelle n'est prise en compte ni à l'admission ni en cours d'études. A l'université, les étudiants adultes suivent les mêmes cours que leurs condisciples plus jeunes ; ils passent les mêmes examens et sont soumis aux mêmes critères d'évaluation : il y a donc en ce sens une égalité au niveau des diplômes. Mais les adultes sont parfois confrontés à des obstacles. On peut prendre comme exemple concret l'obstacle de l'internationalisation. Dans la mesure où « l'expérience internationale et une formation à l'étranger sont valorisées dans la plupart des secteurs d'activité » (ministère de l'Éducation, 1997a, p. 9), les étudiants cherchent à accroître la valeur de leur diplôme par le biais de l'internationalisation. La chose est plus aisée pour un bon étudiant jeune que pour un bon étudiant adulte, et ce pour deux raisons. Premièrement, les adultes ont souvent des responsabilités familiales et des engagements financiers ; deuxièmement, les entreprises et les établissements donnent couramment la préférence aux jeunes de moins de 30 ans lorsqu'ils recrutent des stagiaires ou des étudiants.

Il se pose par rapport à l'âge un autre problème d'égalité des chances, celui de l'accès au troisième cycle. La notion d'apprentissage tout au long de la vie implique que l'obtention d'une maîtrise ne mette pas un point final à la

formation. Le niveau de formation de la population active continue de progresser et les titulaires d'un diplôme universitaire sont de plus en plus nombreux à vouloir accéder à un enseignement de troisième cycle pour obtenir une qualification de niveau supérieur. Au cours des années 90, l'Académie finlandaise a accordé des crédits de recherche à des équipes dans lesquelles figuraient des candidats au doctorat âgés de moins de 30 ans. En 1997, les autorités ont publié des recommandations concernant la structure par âge idéale pour l'accès à un doctorat (ministère de l'Éducation, 1997a). Ces recommandations sont très importantes pour les étudiants adultes, dans la mesure où il en ressort sans ambiguïté que la jeunesse est l'une des caractéristiques souhaitées chez les candidats à un travail scientifique. Au niveau du troisième cycle, l'internationalisation est plus problématique – et plus coûteuse – pour les adultes. Il est prévu par exemple une limite d'âge, 35 ans, pour les bourses du CIMO (Centre for international Mobility) et pour les bourses Marie Curie (Commission européenne, 1996, pp. 44-45).

L'évolution de la structure par âge et des schémas d'études soulève de nombreuses questions pour l'université. Comment répondre à l'évolution de la clientèle étudiante et des schémas d'études ? L'université se fixe-t-elle (toujours) pour objectif de préparer les jeunes les plus capables à l'exercice des activités les plus valorisées par la collectivité, ou bien la notion d'apprentissage tout au long de la vie doit-elle se traduire par la mise en place de formules permettant de suivre des études à différents stades de la vie ?

Références

- ABRAHAMSSON, K. (1984),
« Does the adult majority create new patterns of student life? Some experiences of Swedish higher education », *European Journal of Education*, vol. 19, n° 3, pp. 283-297.
- ALANEN, A. (1981),
« Elinikäinen kasvatus – jatkuva kasvatus – jaksoittaiskasvatus » (Éducation tout au long de la vie – Formation continue – Éducation permanente), dans A. Alanen et J. Sihvonen (dir. pub.), *Elinikäinen Kasvatus*, Gaudeamus, Porvoo.
- AMKOTA (2000),
Ammattikorkeakoulujen seurannan ja arvioinnin tietokanta (données de base pour le suivi et l'évaluation des établissements AMK), www.csc.fi/amkota/.
- ANTIKAINEN, A. (1981),
« The Regional impact of universities in Finland », *Higher Education*, vol. 10, pp. 437-448.
- BOURGEOIS, E., DUKE, C., GUYOT, J.L. et MERRILL, B. (1998),
The Adult University, Open University Press, Milton Keynes.
- BLAXTER, L., DODD, K. et TIGHT, M. (1996),
« Mature student markets: An institutional case study », *Higher Education*, vol. 31, pp. 187-203.
- BRANDT, E. (1999),
« Les établissements d'enseignement supérieur et le marché de l'apprentissage à vie en Norvège », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 2, pp. 21-30.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1991),
Memorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne, Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1996),
Éducation, Formation, Recherche : les obstacles à la mobilité transnationale, Livre vert (édition finlandaise), Supplément 5/96, Office des publications officielles des Communautés européennes, Belgique.
- DAVIES, P. (1995),
« Themes and trends », dans P. Davies (dir. pub.), *Adults in Higher Education – International Perspectives in Access and Participation*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- DONNELLY, E. (1998),
« Whose line (of discourse) is it anyway? Reviews », *Higher Education Quarterly*, vol. 52, pp. 242-244.
- GIDDENS, A. (1994),
Beyond Left and Right – The Future of Radical Politics, Polity Press, Padstow, Cornwall.

- GUYOT, J.L. (1997),
« Adults at university: why are some departments more open ? », dans S. Hill et B. Merrill (dir. pub.), *Access, Equity, Participation and Organisational Change*, European Society for Research in the Education of Adults, Leamington Spa.
- HÖLTTÄ, S. (1998),
« The funding of universities in Finland: towards goal-oriented government steering », *European Journal of Education*, vol. 33, n° 1, pp. 55-63.
- JOHNSTON, R. et BAILEY, R. (1984),
Mature Students: Perceptions and Experiences of Full-Time and Part-Time Higher Education, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic.
- KASWORM, C.E. (1993),
« Adult higher education from an international perspective », *Higher Education*, vol. 25, pp. 411-423.
- KIVINEN, O. et RINNE, R. (1995),
Koulutuksen Periytyvyys, Nuorten Koulutus Ja Tasa-Arvo Suomessa (L'héritage de l'éducation), Koulutus 1995, 4, Tilastokeskus, Helsinki.
- KOMITEANMIETINTÖ (1969),
Koulutusrakennekomitean Mietintö (Memorandum du Comité sur les structures d'enseignement), Komiteanmietintö 1969, A 13, Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- LILJANDER, J.P. (1996),
Statusvoittojen Ja – Tappioiden Tiet Korkeakoulutuksessa – Keskeyttäminen Ja Koulutuksen Vaihtaminen Opintouran Taitekohtina (Suivre les voies d'acquisition et de perte de statut dans l'enseignement supérieur – L'abandon et le changement de filières : pivots de la carrière d'études), Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- LONGWORTH, N. et DAVIES, W.K. (1997),
Lifelong Learning, Kogan Page, St Ives.
- McNAIR, S. (1998),
« The invisible majority: adult learners in English higher education », *Higher Education Quarterly*, vol. 52, n° 2, pp. 162-178.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983),
Jatkuvan Koulutuksen Toimikunnan Mietintö (Memorandum du Comité sur la formation continue), Helsinki.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996a),
Avoim Yliopisto-Opetus Väylänä Korkeakoulututkintoon Työryhmän Muistio, Opetusministeriön työryhmien muistioita 7, 1996 (L'université ouverte : voie d'accès à l'université – Memorandum du groupe de travail 7, 1996), Yliopistopaino, Helsinki.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996b),
Education and Research 2000 – Development plan for Education and University Research for 1995-2000, Helsinki.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a),
Tutkijanuran Kehittämistyöryhmän Muistio, Opetusministeriön työryhmien muistioita 5, 1997 (Memorandum du groupe de travail sur le développement de la carrière de chercheur, 5, 1997), Yliopistopaino, Helsinki.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b),
Oppimisen ilo – Kansallinen Elinikäisen Oppimisen Strategia, Komiteamietintö 1997, 14 (La joie d'apprendre – Stratégie nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie, Rapport du Comité, 1997, 14), Helsinki.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997c),
Joy of Learning – National Lifelong Learning Strategy, www.minedu.fi/eopm/eio_engl.htm.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000),
Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004 (Enseignement et recherche, 1999-2004),
www.minedu.fi/julkais.../kesu.pdf.
- NIACE (1993),
An Adult Higher Education – A Vision. A Policy Discussion Paper, National Institute Adult Continuing Education, imprimé en Angleterre.
- REMONEN, S. (1996),
Raportti Jyväskylän yliopiston roikkuvista opiskelijoista (Rapport sur les étudiants de Jyväskylä qui s'accrochent à l'université), Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, Jyväskylä.
- STATISTIQUES FINLANDE (1976),
Korkeakouluopiskelijat syyslukukaudella 1975 (étudiants d'université, semestre d'automne 1975),
Tilastotiedotus 1976, 12, Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- STATISTIQUES FINLANDE (1997),
Oppilaitostilasto 1997 (Établissements d'enseignement, 1997, statistiques), Koulutus,
1997, 5, Helsinki.
- STATISTIQUES FINLANDE (1999),
Oppilaitostilastot 1999 (Établissements d'enseignement, 1999, statistiques), Koulutus,
1999, 6, Helsinki.
- STATISTIQUES FINLANDE (2000),
Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 1999 (Candidats à l'entrée en établissements
d'enseignement supérieur, 1999), Koulutus 2000, 1, Helsinki.
- SVT XXXVII:1 (1969),
Korkeakoulut 1966/67 (Établissements d'enseignement supérieur, 1966/67), Tilastollinen
päätoimisto, Helsinki.
- SVT XXXVII:5 (1974),
Korkeakoulut, Lukuvuosi 1970-71 (Établissements d'enseignement supérieur, 1970-71),
Tilastokeskus, Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- SVTXXXVII:10 (1982),
Korkeakoulut 1980/81 (Établissements d'enseignement supérieur, 1980/81), Valtion
painatuskeskus, Helsinki.
- TEICHLER, U. (1999),
« L'apprentissage à vie, un défi à relever pour l'enseignement supérieur : l'état des
connaissances et les missions futures de la recherche », *Gestion de l'enseignement supérieur*,
vol. 11, n° 1, pp. 43-58.
- THOMPSON, A. (1997),
« Gatekeeping: Inclusionary and exclusionary discourses and practices », dans
J. Williams (dir. pub.), *Negotiating Access to Higher Education*, Open University Press, Bury
St, Edmunds, Suffolk.
- WEST, L. et HORE, T. (1989),
« The impact of higher education on adult students in Australia, Part I, Employment »,
Higher Education, vol. 18, pp. 341-352.

La sélection des universitaires

I.M. Bisset, S.G. Fisher, W.D.K. Macrosson et C.W. Phillips

University of Strathclyde, Glasgow

RÉSUMÉ

A la nette différence des administrations publiques ainsi que des entreprises commerciales et industrielles, les universités du Royaume-Uni ne semblent pas recourir aux divers outils de sélection actuellement disponibles pour recruter leurs nouveaux enseignants-chercheurs parmi les jeunes diplômés. Cet état de fait n'est pas surprenant dans la mesure où aucune recherche n'est faite pour élaborer des indicateurs de performance universitaire. L'étude transversale dont il est question ici a mis en évidence une caractéristique personnelle quantifiable, au moyen de l'inventaire Adaptation-Innovation de Kirton, qui, dans le cas des universitaires considérés, semble présenter une corrélation avec la publication d'articles et de communications diverses. L'utilisation de cette mesure pourrait permettre d'évaluer l'influence des maîtres de recherche sur la production de travaux de recherche et d'articles au niveau doctoral et post-doctoral.

La philosophie inculquée aux jeunes universitaires dans le dernier tiers du XX^e siècle était de « faire paraître ou disparaître ». Contestée par certains auteurs (Lewis, 1975 ; Ladd et Lipsett, 1977), elle a été défendue, à une date plus récente, par un plus grand nombre d'autres (Bundle et Blackburn, 1990 ; Colman *et al.*, 1992 ; Kyvik, 1993 ; Ochai et Nwafor, 1990 ; Stolte-Heiskanen, 1992 ; Tien et Blackburn, 1996). Au Royaume-Uni, la nécessité de publier n'a jamais été aussi grande, d'autant plus d'ailleurs que le financement des universités dépend pour une part non négligeable de la production de leurs universitaires. Ce lien entre le financement public et les produits de la recherche n'est ni nouveau, ni propre à ce pays. Il s'observe dans le monde entier depuis des années (Ho, 1998). Aussi les universités sont-elles plus que jamais poussées à recruter le personnel qui assurera le volume de publications voulu.

Les secteurs de l'industrie et du commerce, la fonction publique, les collectivités locales et les forces armées cherchent eux aussi désespérément à recruter le personnel qui leur permettra d'atteindre les performances requises. Tous vont à présent puiser dans le vivier de jeunes diplômés pour répondre à leurs exigences

de recrutement. Dans l'industrie et le commerce, etc., le coût d'un mauvais recrutement a toujours été élevé et il l'est tout autant dans les universités. Au fond, le problème auquel ces organisations sont toutes confrontées est que les candidats, c'est-à-dire les jeunes diplômés, n'ont guère d'expérience professionnelle, voire aucune, et que la sélection s'opère en fonction des compétences éventuelles plutôt qu'effectives. Face à cette difficulté, les grandes entreprises industrielles et commerciales et autres organisations de cette importance ont eu recours à toute la panoplie d'outils de sélection pour écramer les rangs de chaque cohorte de nouveaux diplômés.

Le test psychométrique est un outil puissant à la disposition des sélectionneurs. Son utilisation n'emporte pas l'unanimité car elle ne se déroule pas partout dans les règles de l'art (Keenan, 1997), ce qui a suscité, à juste titre, de sérieuses inquiétudes (Bartram *et al.*, 1995). Le programme de titularisation des utilisateurs des tests d'aptitude et de personnalité, mis en place par la *British Psychological Society*, vise à empêcher toute prolifération du nombre d'utilisateurs non qualifiés des tests psychométriques au Royaume-Uni. Toutefois, ces tests sont malgré tout sans cesse plus largement utilisés dans ce pays, et, selon Shackleton et Newall (1993), 70 % des mille premières entreprises britanniques auraient recours à des tests cognitifs. Les universités semblent échapper à cette tendance. Le dépouillement de la documentation sur ce thème n'a révélé aucun rapport d'études, longitudinales ou transversales, montrant que les universités ont tenté d'évaluer l'efficacité des outils modernes de sélection dans le recrutement de nouveaux universitaires qui, elles l'espèrent, deviendront des auteurs créatifs et prolifiques. Si les universités doivent suivre l'exemple des entreprises industrielles et commerciales, et admettre, comme cela est proposé, que les tests psychométriques ont leur place dans la sélection des universitaires, le choix des instruments psychométriques devient une question essentielle.

La progression de carrière des nouveaux maîtres de conférence dépend de leurs travaux de recherche et de leurs publications, et guère d'autre chose. On attend d'eux des travaux qui soient originaux et novateurs, utiles et d'une certaine façon rentable, enfin intuitifs ou heuristiques plutôt qu'algorithmiques. Ces caractéristiques étant celles que doivent avoir les travaux recherche (Amabile, 1996), que pourrait-on lors de la sélection mesurer de plus important que les capacités de créativité des candidats ? Malheureusement, le test universel de créativité n'a pas encore été mis au point. Le problème tient non pas tant aux tests de créativité existants qu'à leur validité (Shapiro, 1970). Comme l'a noté Prentky (1989, p. 255) « ... en matière de recherche sur la créativité, le seul et unique principal problème méthodologique concerne le critère lui-même ». C'est Kirton (1976) qui, dans ses travaux, a mis en évidence une méthode qui permettait d'espérer trouver une solution à ce problème : celui-ci a élaboré une théorie du style cognitif, définissant une dimension bipolaire qu'il a appelée Adaptation-Innovation. Face à des problèmes,

les adaptateurs ont d'ordinaire recours à des méthodes classiques et tirent leurs idées de procédures bien établies alors que les innovateurs, outre le fait qu'ils émettent un plus grand nombre d'idées, cherchent en règle générale à reformuler les problèmes en les abordant sous un nouvel angle (Kirton et De Ciantis, 1986). L'idée avancée est donc que le style cognitif, c'est-à-dire « les différences individuelles constantes dans les modes privilégiés d'organisation de l'information » (Messick, 1976), se révèle dans la créativité, la résolution des problèmes et la prise de décisions (Kirton et De Ciantis, 1986). Dans la mesure où cette théorie a été mise en application dans l'inventaire Adaptation-Innovation de Kirton (KAI), qui a lui-même fait l'objet d'études approfondies (Bagozzi et Foxall, 1995 ; Goldsmith, 1985), on l'a adoptée dans la présente étude afin d'évaluer la créativité. Le bien-fondé de cette méthode est corroboré par les travaux de Keller et Holland (1978) qui ont apporté la preuve d'une corrélation entre le critère Adaptation-Innovation appliqué aux personnels de la R-D industrielle et le nombre des articles, etc., publiés par ces derniers.

S'agissant des universitaires, on considère que les facultés cognitives peuvent fausser la relation avec la créativité. Il peut paraître superflu de tester les facultés cognitives de candidats à des postes de maître de conférence, qui sont titulaires de doctorats ou d'autres diplômes universitaires, mais bien souvent, l'expérience montre qu'il est possible, à force de travail et à l'aide de bonnes méthodes, d'obtenir d'excellents diplômes. Afin de distinguer les effets éventuels des facultés cognitives de ceux du style cognitif, il est donc apparu nécessaire de pouvoir évaluer les niveaux élevés d'intelligence au moyen d'un test correctement validé et largement accepté.

L'enquête décrite dans le présent rapport a pour but de repérer des variables mesurables, susceptibles d'être utilisées par les universités pour sélectionner le personnel universitaire lorsque les candidats n'ont pas eu la possibilité de démontrer leur aptitude à produire des travaux de recherche sans l'aide de chercheurs chevronnés. Comme on l'a déjà dit, la créativité dont témoigne le style cognitif pourrait être un guide utile à cette fin et le KAI pourrait être un instrument psychométrique adapté. Toutefois, pour que cet instrument soit efficace dans l'exercice envisagé, il est nécessaire de l'évaluer au regard d'un critère extérieur adapté, celui de la publication de travaux scientifiques.

L'évaluation des produits de la recherche des universitaires a fait l'objet de nombreuses enquêtes et de débats approfondis, et continue de le faire. Comme le fait observer Ho (1998), certains affirment qu'il suffit de compter les citations (Braskamp et Ory, 1994 ; Garfield, 1987 ; Rushton, 1984), mais d'autres auteurs, tout en admettant que les citations jouent un rôle, signalent que cet exercice présente de sérieux inconvénients : les disciplines universitaires sont plus ou moins étendues ; les citations ne sont pas toutes positives, certaines peuvent être critiques ; parfois des travaux extrêmement importants sont connus de tous, sans

pour autant faire l'objet de nombreuses citations ; d'autres travaux importants peuvent, au moment de leur publication, être laissés de côté ou ne pas être remarqués ; les revues locales peuvent facilement échapper à l'attention de celles d'autres pays ; les citations à l'intérieur d'un même groupe peuvent être comptées plusieurs fois (Chapman, 1989 ; Centra, 1979 ; Cole and Cole, 1967 ; Colman *et al.* 1992 ; Dahllöf *et al.*, 1991). Le dénombrement des citations, bien qu'il soit accepté dans les évaluations scientométriques, continue de poser des problèmes. La mesure de la productivité et le comptage des publications sont d'autres instruments d'évaluation. Dans une étude sur la productivité des chercheurs britanniques, Furnham et Bonnett (1992, p. 1339) ont passé en revue aussi bien les mesures de la productivité que le recensement des publications et des citations, et sont arrivés à la conclusion « ... que toutes ces mesures de l'excellence conduisent à des résultats très semblables... ». Ces deux auteurs ont également établi un système de pondération pour les publications. Il est intéressant de noter que le dénombrement des publications en tant que mesure objective des performances a été adopté par Keller et Holland (1978 ; 1979) qui ont utilisé le KAI en vue de concevoir une série de tests de sélection pour l'embauche de spécialistes dans le domaine de la R-D. Avec un système pondéré de comptage des publications, on espérait trouver la mesure la plus économique des travaux produits, exprimée sous forme de rentabilité de la recherche.

Le présent document décrit une étude transversale, d'envergure modeste, dont l'objet était d'essayer de déterminer une variable quantifiable de la personnalité, associée aux produits de la recherche des universitaires. L'hypothèse était qu'une corrélation existe entre le style cognitif, concrètement révélé dans l'inventaire Adaptation-Innovation de Kirton, et les travaux produits, correspondant au nombre de publications des universitaires actuellement en poste. Des données ont été recueillies pour vérifier cette hypothèse.

MÉTHODE

Échantillon

Des séries complètes de données ont été recueillies auprès de ($n = 24$) universitaires en poste ou récemment arrivés au Département de génie mécanique et d'organisation de la production de la Faculté des sciences de l'ingénieur d'une grande université écossaise. Les participants étaient tous des hommes (âge moyen = 49.9 ans, écart-type = 9.8).

KAI

L'inventaire Adaptation-Innovation de Kirton est un questionnaire papier-crayon de 32 rubriques, dans lequel les répondants sont appelés à indiquer le degré de facilité ou de difficulté avec lequel ils sont parvenus à conserver un

comportement précis d'adaptation et d'innovation. Les réponses sont consignées sur une échelle en cinq points, délimitée par les mentions « Très difficile » et « Très facile », les mentions « Difficile » et « Facile » étant respectivement placées à gauche et à droite du centre. Les questionnaires sont administrés individuellement à chaque personne, selon la méthode prescrite dans le manuel KAI (Kirton, 1987).

AH6

Bien qu'il puisse être effectué en groupes, le test des intelligences supérieures, mis au point par Alice Heim, AH6 (Heim, *et al.*, 1983), a été administré individuellement à tous les membres de l'échantillon. Il existe deux variantes du AH6 : le formulaire SIM conçu pour les scientifiques, les ingénieurs et les mathématiciens et le formulaire LSH (Lettres, sciences humaines et disciplines générales) destiné à tous les autres spécialistes. Le formulaire SIM, le seul utilisé dans la présente enquête, comprend 72 questions à choix multiple portant sur des textes, des chiffres ou des diagrammes et organisées par étapes, d'une difficulté croissante. La difficulté des questions est telle que rares sont les personnes susceptibles de répondre correctement à toutes les questions dans le temps imparti ; aucun des participants à l'étude n'a réussi à le faire. Le test a été administré conformément aux instructions données dans le manuel, et une série d'exemples a au préalable été fournie aux participants pour les familiariser avec les conventions et la présentation du test. Les scores individuels employés dans l'étude ont été obtenus par application aux scores bruts d'une grille normative appropriée (examen d'entrée à Oxbridge).

Indice de créativité

L'indicateur de créativité utilisée ici repose uniquement sur les travaux publiés. Le nombre de monographies, de chapitres d'ouvrages parus (à l'exclusion des livres scolaires), d'articles dans des revues à comité de lecture, de communications faites lors de conférences après examen en comité de lecture, et de brevets a été comptabilisé pour chaque membre de l'échantillon pour la période de trois ans précédant le début de l'étude. A la suite de consultations approfondies avec les participants eux-mêmes et avec d'autres universitaires de la Faculté, les coefficients de pondération suivants ont été adoptés : monographies = 5, chapitres d'ouvrages publiés (à l'exclusion des livres scolaires) = 3, brevets = 2, articles dans des revues = 1, et communications lors de conférences = 1. L'indice de créativité est donné par la somme pondérée des travaux publiés dans ces différentes catégories.

Statistiques

Tous les calculs, graphiques et tests statistiques ont été réalisés au moyen du SPSS sur Windows, Release 6.0 (Norusis, 1993). L'utilisation exclusive de tests de

signification à hypothèse nulle ayant fait l'objet de très sérieuses critiques (Cohen, 1994 ; Schmidt, 1996), on a calculé l'ampleur de l'effet, la puissance du test et les intervalles de confiance appropriés et on a ensuite procédé par inférence statistique. Les principaux experts dans ce domaine s'accordent à dire (Harlow, 1997) que l'utilisation de ces mesures est préférable à celle de tests de signification à hypothèse nulle. La section intitulée « annexe » apporte des précisions sur la méthode employée pour évaluer l'ampleur de l'effet et la puissance.

RÉSULTATS

Le tableau 1 récapitule diverses informations générales concernant les résultats obtenus pour le KAI, ses sous-échelles, le test d'intelligence AH6 (SIM), et l'indice de créativité. Les valeurs moyennes pour le KAI et ses sous-échelles sont assez proches de celles fournies dans le manuel KAI. Un examen des graphiques confirme l'absence d'éléments atypiques dans l'échantillon. Le test de Kolmogorov-Smirnov a été appliqué au KAI, à ses sous-échelles, aux scores obtenus au test AH6 (SIM) et à l'indice de créativité afin de voir si les données employées peuvent être considérées comme suivant une loi normale. L'hypothèse nulle selon laquelle les données suivent une loi normale n'est rejetée au seuil de signification $p \leq 0.05$ pour aucune des séries. De son côté, le tableau 2 indique les corrélations de Pearson pour chaque paire de variables. Comme on pouvait s'y attendre, une forte corrélation existe entre les scores enregistrés pour les sous-échelles « Originalité », « Raisonnement » et « Conformité à la pensée dominante » d'une part, et le résultat global obtenu pour le KAI d'autre part. Ce qui est surtout remarquable, c'est la corrélation, légère mais significative, entre le résultat au KAI et l'indice de créativité. Ni l'âge ni le QI ne semblent influencer sur l'indice de créativité. Sont également indiquées dans le tableau 2, au-dessus de la diagonale, les corrélations de Pearson obtenues lorsqu'on fait abstraction des résultats au test d'intelligence.

Tableau 1. **Informations générales concernant les résultats obtenus pour le KAI, l'AH6 (SIM) et l'indice de créativité**

	KAI	Originalité	Raisonnement	Conformité à la pensée dominante	AH6 (SIM)	Âge	Indice de créativité
Moyenne	98.17	44.54	18.33	35.29	35.25	49.88	11.25
Écart-type	20.33	9.87	5.21	8.94	8.20	9.76	7.51
Maximum	129	63	27	50	50	63	27
Minimum	49	27	8	14	17	30	1

Source : Auteurs.

Tableau 2. Coefficient de corrélation de Pearson entre le KAI, l'AH6 (SIM) et l'indice de créativité

	KAI	AH6 (SIM)	Originalité	Raisonnement	Conformité à la pensée dominante	Âge	Indice de créativité
KAI		–	85 ²	67 ²	92 ²	03	41 ¹
AH6 (SIM)	26		–	–	–		–
Originalité	86 ²	21		30	64 ¹	–04	48 ¹
Raisonnement	70 ²	29	34		61 ¹	24	16
Conformité à la pensée dominante	92 ²	20	65 ²	63 ²		–02	31
Âge	–01	–17	–07	17	–05		–06
Indice de créativité	45 ¹	23	50 ¹	21	34	–09	

1. $p \leq 0.05$, test bilatéral. Les décimales sont omises. Les chiffres figurant au-dessus de la diagonale renvoient aux corrélations partielles une fois éliminé l'effet linéaire du OI.

2. $p \leq 0.01$, test bilatéral.

Source : Auteurs.

DISCUSSION

A l'issue de l'évaluation des travaux de recherche, réalisée trois ans avant l'étude, les départements d'où venaient les participants avaient reçu la mention « bien » (4B). En outre, les universitaires sont globalement censés afficher une valeur KAI relativement élevée. Cette attente se fonde en partie sur l'idée avancée par Kirton et McCarthy (1988) que la moyenne des résultats au KAI devrait différer selon qu'on considère un groupe professionnel donné ou la population en général, et que les ingénieurs obtiendront en général des scores plus élevés au KAI. Comme le révèlent les données du tableau 1, le score moyen au KAI des participants à notre étude est proche à la fois de la valeur théorique du KAI (Kirton, 1987), à savoir 96, et de la moyenne obtenue par Kirton pour son échantillon représentatif de la population en général, (moyenne = 94.99, écart-type = 17.9, n = 562), même s'il se situe dans le haut de la fourchette dans laquelle oscille cette dernière. On ne s'attendait pas à un écart aussi faible. Au seuil de confiance de 95 %, le résultat moyen au KAI de notre échantillon se situe dans un intervalle compris entre 98.17 et 8.59, lequel englobe la moyenne théorique de 96, de même que la moyenne de l'échantillon de population générale de Kirton (moyenne = 94.99, écart-type = 17.9, n = 562) et la moyenne des diplômés de sexe masculin (moyenne = 100.97, écart-type = 16.1, n = 28) (Kirton, 1987). Les intervalles de confiance au seuil de 95 % obtenus pour les sous-échelles du KAI englobaient également les moyennes correspondantes observées dans l'échantillon de Kirton. Autrement dit, au vu des intervalles de confiance dans lesquels oscillent leurs résultats au KAI, nos participants semblent présenter un profil Adaptation-Innovation fort identique à celui de l'ensemble de la population. L'intervalle de confiance au

seuil de 95 % obtenu pour l'échantillon de diplômés de sexe masculin utilisé par Kirton conduit à la même conclusion. Force est de constater que les écarts, évoqués par Kirton et McCarthy (1988), entre les moyennes des divers sous-groupes professionnels ne sont pas statistiquement significatifs.

Les coefficients de pondération ayant, on l'a vu, été déterminés de façon arbitraire, on a procédé à une analyse de sensibilité en modifiant systématiquement les valeurs de 5, 3, 2 et 1 fixées respectivement pour les monographies, les ouvrages, les articles publiés dans des revues et les communications faites lors de conférences afin d'apprécier l'influence qu'ils exercent sur la corrélation entre le résultat au KAI et l'indice de créativité. L'utilisation de valeurs successives comprises entre 1 et 8 pour les monographies et les ouvrages, n'entraîne pas une variation de plus de 0.01 du coefficient de corrélation. Lorsqu'on multiplie par deux la pondération appliquée aux revues, la corrélation tombe à 0.35 alors que si on fait de même avec la pondération appliquée aux communications lors de conférences, elle se trouve portée à 0.46. Dans l'ensemble, la valeur des pondérations utilisées ne semble pas d'une importance cruciale. Mesurer la production des universitaires par le nombre de publications produites est une technique assez rudimentaire et modifier les pondérations ne semble pas changer notablement les résultats.

Dans une précédente section du présent document, nous avons préconisé l'adoption du KAI pour évaluer la créativité. Ce faisant, nous laissons supposer que le KAI fournit une mesure du niveau individuel de créativité, ce dont Kirton s'est toujours défendu (Kirton, 1978 ; Carne et Kirton, 1982 ; Kirton et De Ciantis, 1986 ; Kirton, 1987 ; Tefft, 1990 ; Goldsmith et Matherly, 1987 ; Goldsmith, 1985). Cela dit, la documentation spécialisée continue de révéler une étroite corrélation entre le niveau de créativité, mesuré par un test approprié, et le style créatif, mesuré grâce à l'instrument KAI de Kirton (Keller et Holland, 1978 ; Isaksen et Puccio, 1988 ; Gelade, 1988, Torrance et Yun Horng, 1980 ; Fleenor et Taylor, 1994). Dans l'un de ces récents rapports, Fleenor et Taylor (1994) font référence à une étude portant sur un très vaste échantillon ($n = 12\ 115$), qui met en évidence un coefficient de corrélation de 0.62 entre le KAI et l'indice de créativité de Myers-Briggs, lequel est censé constituer une mesure du potentiel créatif tel qu'il ressort des résultats obtenus au regard de l'indicateur de type de personnalité mis au point par Myers-Briggs. Au vu de ces rapports, la question de savoir si le KAI mesure uniquement le style n'a pas encore été réglé à la satisfaction de tous. Quoiqu'il en soit, si on s'en tient à la position de Kirton, selon qui le KAI ne mesure pas les niveaux de créativité, les résultats de notre étude ne s'expliquent pas immédiatement. Nos données font simplement apparaître une corrélation entre le style créatif et le niveau de production des universitaires.

Au début de notre étude, nous nous étions demandés si le niveau de production des universitaires ne risquait pas d'être étroitement corrélé avec le QI plutôt qu'avec le style cognitif. Or, une fois isolé puis éliminé l'effet éventuel de

l'intelligence, mesurée au moyen du test AH6 (SIM) de Heim, sur l'indice de créativité, le coefficient de corrélation du KAI demeure élevé et significatif. D'après les données du tableau 2, la contribution de l'intelligence au coefficient de corrélation ne dépasserait pas 10 % ; l'effet du style cognitif sur la production des universitaires semble prépondérant.

A moins de pouvoir démontrer que ce résultat surprenant découle de la théorie Adaptation-Innovation de Kirton, il serait difficile de ne pas conclure que nous avons admis à tort la signification statistique de nos résultats, en d'autres termes qu'une erreur de type 1 s'est produite. Fort heureusement, dans la documentation spécialisée, trois preuves viennent étayer l'idée selon laquelle nos résultats ne sont pas simplement dus à une erreur de type 1.

1. En examinant le comportement d'achat du grand public et en particulier des personnes qui adoptent en premier les marques et produits alimentaires nouveaux, Foxall (1989, p. 147) a découvert que « les adaptateurs aussi bien que les innovateurs sont attirés par la nouveauté » mais que « c'est uniquement lorsque les marques/produits sont ventilés en fonction de leur continuité/discontinuité que le lien entre le style cognitif et l'innovation en matière d'achat devient incontestable ». Si dans les conclusions de Foxall, nous remplaçons « marque/produit » par « savoir » et « consommateur » par « chercheur universitaire », il est manifeste que les universitaires présentant un style cognitif de type innovateur seront plus ouverts à un savoir « discontinu » que leurs collègues adaptateurs. Il est largement admis que la juxtaposition de parcelles de savoir sans rapport les unes avec les autres (Mednick, 1962) aboutit à des activités de recherche novatrices et prolifiques. Ainsi, étant donné les caractéristiques que leur confère leur style cognitif, les chercheurs innovateurs amasseront des connaissances qui auront plus de chances d'être fertiles que celles de leurs collègues adaptateurs. Nous pensons que ce mécanisme pourrait jouer, ce qui expliquerait la corrélation importante et significative constatée dans notre étude entre le style cognitif et les travaux produits par les universitaires.
2. Comme l'a fait observer Goldsmith (1985, p. 461), « les adaptateurs et les innovateurs peuvent être tout aussi créatifs dans leur style respectif, et leurs deux formes de créativité peuvent être tout aussi appropriées et efficaces selon la situation ». Par ailleurs, Kirton (1994, p. 6) note que « l'efficacité du style est propre à chaque situation ». Autrement dit, les deux styles de créativité ne sont pas d'une égale efficacité dans un contexte donné, ce qui était nous semble-t-il le cas dans notre étude. S'agissant de la recherche universitaire dans le domaine des sciences de l'ingénieur, le style adaptatif n'est pas aussi efficace ni aussi approprié que le style novateur, et cette différence est à l'origine de la production plus

abondante des chercheurs innovateurs. Cet argument fait inévitablement écho à celui, présenté dans le précédent paragraphe, qu'on peut dériver, par analogie, des travaux de Foxall (1989) sur les réactions des consommateurs à l'égard des produits innovants.

3. Une caractéristique importante des innovateurs est qu'ils tendent à fourmiller d'idées à la différence des adaptateurs qui, pour leur part, se contentent de produire assez d'idées pour résoudre efficacement les problèmes. Si à cette caractéristique, dont témoignent un certain nombre d'études (Torrance et Yun Horng, 1980 ; Isaksen et Puccio, 1988), on ajoute le fait que dans une foison d'idées figurera nécessairement l'idée originale tant recherchée (Guilford, 1967 ; Mednick, 1962 ; Wallach et Kogan, 1965 ; Milgram et Arad, 1981), il devient probable que l'innovateur, étant donné son abondante production d'idées, a toutes les chances de formuler un plus grand nombre d'idées originales que l'adaptateur.

Ces trois observations témoignent de l'existence de divers mécanismes par lesquels un style cognitif de type novateur peut éventuellement, dans la recherche universitaire, engendrer des niveaux élevés de créativité. Il n'est pas possible de dire lequel de ces mécanismes est à l'œuvre mais leur existence réduit la probabilité d'une erreur de type 1.

La validité de notre conclusion est dans une certaine mesure étayée par les travaux de Keller et Holland (1978) qui, dans leur étude du personnel de R-D, ont constaté que les résultats au KAI et le nombre de publications présentaient une corrélation de 0.22 ($p < 0.001$, $n = 256$) (1978) et de 0.24 ($p < 0.001$, $n = 256$) (1979). Leurs résultats semblent donner à penser que les chercheurs plus novateurs produisent une plus grande quantité de publications que leurs collègues pratiquant une recherche adaptative. Dans l'une des études de Keller et Holland (1978), l'échantillon était composé de chercheurs travaillant dans trois organisations différentes : le premier groupe travaillait dans le laboratoire de R&D d'un grand constructeur de biens d'équipement pour l'industrie pétrolière ; le deuxième dans un laboratoire public de R&D sur les logiciels destinés à l'industrie aérospatiale et le troisième dans un organisme public de R&D sur les systèmes d'alimentation et de propulsion des véhicules aérospatiaux. La corrélation entre les scores au KAI et le nombre de publications de chacun des groupes était respectivement la suivante : 0.62 ($p < 0.001$, $n = 72$), 0.23 ($p < 0.05$, $n = 91$), et .15 (ns, $n = 93$). Étant donné l'amplitude inattendue de cette fourchette de variation, il n'est pas surprenant que dans leur examen des limites de leurs résultats, Keller et Holland (1979) aient fait observer que des recherches complémentaires s'imposaient pour déterminer si ces derniers étaient généralisables à la recherche fondamentale ; nos travaux visent à apporter une première ébauche de réponse à cette question.

En conclusion, dans le contexte d'une faculté de sciences de l'ingénieur, une relation semble effectivement exister entre la production de chaque chercheur universitaire et son score au test KAI de Kirton. Selon nous, c'est la première fois qu'on recourt à ces techniques pour démontrer une relation de ce genre et bien que celle-ci ne soit particulièrement marquée, puisqu'elle n'explique que 17 % de la variance observée au sein de notre échantillon, cette piste mérite peut-être d'être creusée. Si ce résultat devait être confirmé par une étude transversale plus vaste et, en définitive, par une étude longitudinale approfondie, il ne manquerait certainement pas d'intéresser les universités qui cherchent à utiliser les outils de sélection à présent couramment employés dans l'industrie et le commerce. Il pourrait alors se révéler très utile d'intégrer l'indicateur KAI de Kirton dans la panoplie de tests de sélection ou d'outils d'évaluation. A terme, il serait en effet souhaitable que la communauté universitaire ne s'en tienne plus à la loi de Lotka-Price (Price, 1976) – selon laquelle sur la totalité des publications scientifiques, la moitié émane d'un nombre d'auteurs égal à la racine carrée du nombre total d'auteurs – et adopte une stratégie de sélection éprouvée et bien établie permettant de recruter uniquement des chercheurs créatifs et féconds. Tout le monde devrait y gagner.

Annexe

Le risque d'erreur de type II (le fait de ne pas rejeter l'hypothèse nulle lorsque celle-ci est en réalité fausse) dépend, dans le cas présent comme pour toutes les études reposant sur un échantillon, de l'estimation retenue pour l'ampleur de l'effet ; la principale recommandation de Howell (1992) est de se baser sur les recherches antérieures pour proposer des valeurs de moyenne et de variance de l'échantillon à employer dans le calcul de l'ampleur de l'effet. A cet égard, le constat (Hammerschmidt, 1996, p. 63) selon lequel une différence de dix points (10) dans les résultats au KAI est en général considérée comme un « écart tout juste perceptible » est extrêmement utile. Étant donné que les écarts-types fournis par Kirton (1987) dans son manuel pour l'administration des tests pour bon nombre des moyennes d'échantillons, ne sont pas très éloignés de 16, un écart de dix points dans les résultats au KAI correspond à une ampleur de l'effet de taille intermédiaire ($d = 0.625$). Pour notre échantillon ($n = 24$), si on pose $\alpha = 0.05$ pour un test bilatéral, avec une telle ampleur de l'effet on obtient un paramètre de non-centralité de $\delta = 3.1$, d'où une puissance de 0.87 et, par voie de conséquence, $\beta = 0.13$. En d'autres termes, il y a 13 % de risque d'erreur de type II, c'est-à-dire de ne pas déceler un effet qui existe effectivement.

Références

- AMABILE, T.M. (1996),
Creativity in Context, Westview Press Inc., Boulder and Oxford.
- BAGOZZI, R.P. et FOXALL, G.R. (1995),
 « Construct validity and generalizability of the Kirton adaption-innovation inventory », *European Journal of Personality*, 9, pp. 185-206.
- BARTRAM, D., ASHLEY, N. et WRIGHT, S.J. (1995),
 « Test instructions: the importance of getting them right », *Selection and Development Review*, 11(6), pp. 1-2.
- BRASKAMP, L.A. et ORY, J.C. (1994),
Assessing Faculty Work, Jossey-Bass, San Francisco.
- BUNDLE, R. et BLACKBURN, R. (1990),
 « Changes in academic research performances over time », *Research in Higher Education*, 31, pp. 327-353.
- CARNE, J.C. et KIRTON, M.J. (1982),
 « Styles of creativity: test score correlations between the Kirton adaption-innovation inventory and the Myers-Briggs type indicator », *Psychological Reports*, 50, pp. 31-36.
- CENTRA, J.A. (1979),
Determining Faculty Effectiveness, Jossey-Bass, Londres.
- CHAPMAN, A.J. (1989),
 « Assessing research: citation count shortcomings », *The Psychologists, Bulletin of the British Psychological Society*, 8, pp. 336-344.
- COHEN, J. (1994),
 « The earth is round ($p < .05$) », *American Psychologist*, 49, pp. 997-1003.
- COLE, S. et COLE, J.R. (1967),
 « Scientific output and recognition », *American Sociological Review*, 32, pp. 377-399.
- COLMAN, A.M., GARNER, A.B. et JOLLY, S. (1992),
 « Research performance of UK university psychology departments », *Studies in Higher Education*, 17, pp. 97-103.
- DAHLLOF, U., HARRIS, J., SHATTOCK, M., STAROPOLI, A. et VELD, R. (1991),
Dimensions of Evaluation, Jessica Kinglsey, Londres.
- FLEENOR, J.W. et TAYLOR, S. (1994),
 « Construct validity of three self-report measures of creativity », *Educational and Psychological Measurement*, 54, pp. 464-470.

- FOXALL, G.R. (1989),
« Adaptive and Innovative cognitive styles of market initiators », dans M.J. Kirton (dir. pub.), *Adaptors and Innovators. Styles of Creativity and Problem-Solving*, Routledge, Londres.
- FURNHAM, A. et BONNETT, C. (1992),
« British research productivity in psychology 1980-89. Does the Lotka-Price Law apply to university departments as it does to individuals? », *Personality and Individual Differences*, 13, pp. 1333-1341.
- GARFIELD, E. (1987),
« Mapping the world of science : Is citation analysis a legitimate evaluation tool ? », dans D.N. Jackson et J.P. Rushton (dir. pub.), *Scientific Excellence: Origins and Assessment*, Sage Beverly Hills, CA.
- GELADE, G. (1988),
« Creative style and divergent production », *Journal of Creative Behaviour*, 39, pp. 36-53.
- GOLDSMITH, R.E. (1985),
« Adaption-innovation and cognitive complexity », *Journal of Psychology*, 119, pp. 461-467.
- GOLDSMITH, R.E. et MATHERLY, T.A. (1987),
« Adaption-innovation and creativity: a replication and extension », *British Journal of Social Psychology*, 26, pp. 79-82.
- GUILFORD, J.P. (1967),
The Nature of Human Intelligence, McGraw-Hill, New York.
- HAMMERSCHMIDT, P.K. (1996),
« The Kirton Adaption-Innovation Inventory and group problem solving success rates », *Journal of Creative Behaviour*, 30, pp. 61-74.
- HARLOW, L.L. (1997),
« Significance testing introduction and overview », dans L.L. Harlow, S.A. Mualik et J.H. Steiger (dir. pub.), *What if There Were no Significance Tests?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- HEIM, A.W, WATTS, K.P., et SIMMONDS, V. (1983),
AH6 Group Tests of High Level Intelligence Manual, Windsor, Royaume-Uni, NFER-NELSON.
- HO, K.K. (1998),
« Research output among the three faculties of business, education, humanities and social sciences in six Hong Kong, China universities », *Higher Education*, 36, pp. 195-208.
- HOWELL, D.C. (1992),
Statistical Methods for Psychology, 3^e éd., Duxbury Press, Belmont, CA.
- ISAKSEN, S.G. et PUCCIO, G.J. (1988),
« Adaption-innovation and the Torrance tests of creative thinking: The level-style issue revisited », *Psychological Reports*, 63, pp. 659-670.
- KELLER, R.T. et HOLLAND, W.E. (1978),
« A cross-validation study of the Kirton adaption – Innovation theory in three research and development organisations », *Applied Psychological Measurement*, 2, pp. 563-570.
- KELLER, R.T. et HOLLAND, W.E. (1979),
« Towards a selection battery for research and development professional employees », *IEEE Transactions on Engineering Management*, EM-26, pp. 90-93.

- KEENAN, T. (1997),
 « Selection for potential: The case of graduate recruitment », dans N. Anderson et P. Herriot (dir. pub.), *International Handbook of Selection and Assessment*, J. Wiley et Sons, Angleterre.
- KIRTON, M.J. (1976),
 « Adaptors and innovators: a description and measure », *Journal of Applied Psychology*, 61, pp. 622-629.
- KIRTON, M.J. (1978),
 « Have adaptors and innovators equal levels of creativity? », *Psychological Reports*, 42, pp. 695-698.
- KIRTON, M.J. (1987),
Kirton Adaption-Innovation Inventory Manual, 2^e éd., M.J. Kirton, Berkhamsted, Angleterre.
- KIRTON, M.J. (1994),
 « Michael Kirton on Paradigm Width », *KAI International* 3(1), 6.
- KIRTON, M.J. et DE CIANTIS, S.M. (1986),
 « Cognitive style and personality : the Kirton adaption-innovation and Cattell's sixteen personality factor inventories », *Personality and Individual Differences*, 7, pp. 141-146.
- KIRTON, M.J. et MCCARTHY, R.M. (1988),
 « Cognitive climate and organisations », *Journal of Occupational Psychology*, 61, pp. 175-184.
- KYVIK, S. (1993),
 « Universitaires et production scientifique », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 5, n° 2, pp. 213-226.
- LADD, E.C. et LIPSETT, S.M. (1977),
 « Scholarly articles published by professors », *The Chronicle of Higher Education*, 28 novembre, 2.
- LEWIS, L.S. (1975),
Scaling the Ivory Tower, John Hopkins University Press, Baltimore.
- MEDNICK, S.A. (1962),
 « The associative basis of the creative process », *Psychological Review*, 69, pp. 220-232.
- MESSICK, S. (1976),
Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development, Jossey-Bass, San Francisco.
- MILGRAM, R.M. et ARAD, R. (1981),
 « Ideational fluency as a predictor of original problem solving », *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 568-572.
- NORUSIS, M.J. (1993),
SPSS for Windows: Base Systems, Release 6.0., SPSS, Inc., Chicago, IL.
- OCHAI, A. et NWAFOR, B.U. (1990),
 « Publishing as a criterion for advancement in Nigerian universities », *Higher Education Policy*, 3, pp. 46-48.
- PRENTKY, R. (1989),
 « Creativity and Psychopathology. Gambolling at the seat of madness », dans J.A. Glover, R.R. Ronning et C.R. Reynolds (dir. pub.), *Handbook of Creativity*, Plenum Press, New York.

- PRICE, D. (1976),
« A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes », *Journal of the American Society for Information Science*, 27, pp. 292-300.
- RUSHTON, J.P. (1984),
« Evaluating research eminence in psychology: the construct validity of citation counts », *Bulletin of the British Psychological Society*, 37, pp. 33-36.
- SCHMIDT, F.L. (1996),
« Statistical significance testing and cumulative knowledge in psychology : implications for the training of researchers », *Psychological Methods*, 1, pp. 115-129.
- SHACKLETON, V. et NEWALL, S. (1993),
« How companies in Europe select their managers », *Selection and Development Review*, 9 décembre, pp. 2-5.
- SHAPIRO, R.J. (1970),
« The criterion problem », dans P.E. Vernon (dir. pub.), *Creativity*, Penguin books, Harmondsworth, Middlesex, Angleterre.
- STOLTE-HEISKANEN, V. (1992),
« L'évaluation des performances de la recherche dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 197-212.
- TEFFT, M.E. (1990),
« Creativity through the lenses of the TTCT, MBTI and KAI: the level-style issue examined once again », *Teory Vedy*, 1, pp. 39-46.
- TIEN, F.F et BLACKBURN, R.T. (1996),
« Faculty rank system, research motivation and faculty research productivity », *Journal of Higher Education*, 7, pp. 2-22.
- TORRANCE, P.E. et YUN HORNG, R. (1980),
« Creativity and style of learning and thinking characteristics of adaptors and innovators », *The Creative Child and Adult Quarterly*, 5, pp. 80-85.
- WALLACH, M.A. et KOGAN (1965),
Modes of Thinking in Young Children : A Study of the Creativity-Intelligence Distinction, Holt, Reinhart et Winston, New York.

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 1 1/2.

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 2000 03 2 P) ISBN 92-64-27544-4 – n° 51582 2001