



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

Gestion de l'enseignement supérieur

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE

Volume 12, N° 1

© OCDE, 2000

© 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° 1

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
48 Duncan Terrace
London N1 8AL
Royaume-Uni

Pour vous abonner, écrire au :

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

Abonnement 2000 (3 numéros) :
FF 510 \$85.00 DM 160 £45 ¥ 10 750

Prix (2000) d'un seul numéro :
FF 205 \$35.00 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

Sommaire

Au-delà de la « destratification hiérarchique » : processus, structure et frontières <i>Chris Duke</i>	7
Gérer la collaboration régionale dans l'enseignement supérieur <i>Manuel Crespo</i>	27
Différences de financement et de gestion entre les établissements d'enseignement supérieur dans un système double sur le plan racial <i>G. Thomas Sav</i>	45
L'enseignement supérieur au Royaume-Uni : les forces de la concurrence au XXI ^e siècle <i>G.C. Webber</i>	61
Réactions des universitaires au programme Foresight du Royaume-Uni <i>Mary Henkel</i>	75
La recherche en science économique en France : bilan exploratoire à partir de la base de données EconLit <i>Jean Mirucki</i>	97
Les indicateurs dans une gestion stratégique des universités <i>Richard I. Morrill</i>	117
Index du volume II	127

Au-delà de la « destratification hiérarchique » : processus, structure et frontières

Chris Duke

University of Western Sydney, Australia

RÉSUMÉ

En Australie, l'instauration en 1989 du système national unifié d'enseignement supérieur a marqué la fin du système binaire qui établissait une distinction entre les universités et les établissements de formation supérieure (Colleges of Advanced Education – CAE). Jusqu'au début des années 90, l'État a financé la croissance rapide des effectifs par des dotations dont le montant était fixé en fonction des étudiants inscrits et en recourant au dispositif dit HECS. En 1996, la politique fédérale a changé brutalement d'orientation. C'est dans un contexte nouveau et difficile que de nouvelles politiques et méthodes de gestion sont apparues. Il est intéressant de les comparer, en particulier avec celles adoptées au Royaume-Uni à la même époque.

L'université fédérée de Western Sydney (UWS) est une « université de 1989 ». Grâce à son expansion rapide tout au long des années 90, elle a pu desservir la région de Western Sydney qui a elle-même connu un développement accéléré. En 1995, le principal membre de l'UWS, l'université Nepean, a cherché à s'en séparer. Cette tentative a précipité une crise qui a conduit à une réforme structurelle. Cela dit, la réorientation de la politique fédérale est une autre raison qui imposait un profond changement d'organisation. Procédant à une refonte radicale de sa structure, l'université Nepean a supprimé les facultés et les postes de doyens et s'est attachée à créer une culture de service au client et d'innovation permanente. Cette évolution toujours en cours illustre les liens, complexes et forcément interactifs, qui existent entre les structures, les processus et les frontières des universités – Nepean ayant des relations d'étroite interdépendance avec la région en mutation où elle se situe – et le rôle central de la culture.

LE NOUVEL ENVIRONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 1989, le ministre fédéral australien de l'Éducation, John Dawkins, a supprimé le système binaire, qui établissait une distinction entre les universités et les

établissements de formation supérieure (CAE) – correspondant à peu près aux *polytechnics* en Grande-Bretagne – et a inauguré le système national unifié. Les CAE sont devenus des universités ou des branches d'université, souvent en fusionnant entre eux ou en s'intégrant à des universités existantes. Divers modèles d'établissements à campus multiples ont vu le jour, ce qui a considérablement accentué la variété existante des universités australiennes et augmenté leur nombre : on recense maintenant 36 universités publiques et deux privées.

L'établissement qui fournit le cas étudié dans le présent document est l'université Nepean, ex-CAE, qui fait désormais partie de la seule université fédérée (à ne pas confondre avec les universités à campus multiples), à savoir l'université de Western Sydney (UWS). Les autres membres de cette université fédérée sont : l'université Macarthur (ex-CAE de Milperra) qui – à l'instar de Nepean – a été créée après la seconde guerre mondiale, et l'université Hawkesbury – ex-collège d'enseignement agricole de Hawkesbury – dont l'origine remonte à plus d'un siècle. Dans la partie suivante, nous présenterons l'UWS et la région qu'elle dessert en particulier.

En Grande-Bretagne, l'enseignement supérieur, à l'origine réservé à une petite élite, a connu une expansion tranquille et rarement controversée, qui s'est poursuivie, après la publication du rapport Robbins, jusqu'à ce que les universités ressentent les effets du rationalisme économique décrété par le gouvernement Thatcher, c'est-à-dire au moment du choc de 1981. Depuis lors, étant donné la baisse des ressources unitaires, l'expansion passe nécessairement par une progression des recettes autres que publiques ainsi que par une plus grande transparence et obligation de rendre des comptes au contribuable. Il s'ensuit que la proportion de recettes obtenues indépendamment de la dotation de l'État (versée par le *Funding Council*) est devenue un indicateur essentiel de comparaison. En Australie, où le système d'enseignement supérieur est beaucoup plus récent, les taux de fréquentation se sont envolés plus tôt et sont restés à un niveau plus élevé qu'en Grande-Bretagne jusqu'à ces dernières années. Alors qu'il est admis que les britanniques sont entrés dans l'ère de l'enseignement supérieur de masse, dans les milieux informés australiens, on parle du passage de l'enseignement de masse à l'enseignement supérieur universel.

La progression des effectifs, intégralement financée par des dotations publiques – moins généreuses, il est vrai, que celles affectées aux élites dans le système britannique d'avant-Thatcher – a continué jusqu'au début des années 90, autrement dit, jusqu'à ce que le gouvernement de coalition (conservateur) de Howard remplace les travaillistes en 1996. (En Australie, depuis l'arrivée du gouvernement Whitlam au début des années 70, l'enseignement supérieur relève non pas des différents États mais de la compétence fédérale). Les changements engendrés par le budget de 1996 sont à mettre en parallèle avec les réductions budgétaires décidées par le gouvernement Thatcher en 1981. En réalité, le niveau des dotations n'a pas chuté de façon spectaculaire, mais on a exigé des étudiants qu'ils financent une partie plus grande,

mais modulable de leurs études dans le cadre du nouveau dispositif appelé *Higher Education Contribution Scheme* (HECS). Après avoir plafonné, le nombre d'étudiants pris en charge a maintenant légèrement diminué ; néanmoins, le coup fut rude. En effet, pendant de nombreuses années l'État avait financé intégralement la croissance des effectifs et on supposait qu'il allait continuer de le faire. Plus grave encore, le gouvernement refusa de financer la hausse des salaires. Or, les salaires des enseignants et des autres catégories de personnel ont augmenté de 12 ou 13 % en deux ans (1997-1999) dans la plupart des universités, ce qui a eu pour effet de considérablement amputer le pouvoir d'achat effectif que procuraient les dotations. Dès lors, les universités australiennes ont dû compter davantage sur leurs propres ressources, tout comme leurs homologues britanniques quinze ans auparavant.

Les conditions dans lesquelles la gestion des universités se déroule ont profondément changé. Désormais le soutien des responsables politiques et les financements publics n'est plus guère à l'ordre du jour ; en revanche, on parle beaucoup de relations avec les responsables politiques, de la concurrence entre les établissements et à présent, c'est-à-dire en 1999, des relations avec les syndicats universitaires – principalement les syndicats d'enseignants (NTEU) et le CPSU qui représente l'essentiel des autres catégories de personnel. Les universités les plus anciennes et les plus prestigieuses (celles que l'on appelle les *sandstones* ou les « huit grandes ») soutiennent qu'elles doivent bénéficier d'une plus grande part des financements publics affectés à la recherche, leur argument étant que le pays ne peut s'offrir qu'un petit nombre d'universités véritablement internationales axées sur la recherche. Championne parmi celles-ci, l'université de Melbourne a piloté la création du club international *Universitas 21*. En 1999, toutes les grandes universités ont quitté la fédération des employeurs (AHEIA) dans l'espoir d'obtenir une plus grande marge de manœuvre dans les négociations avec le NTEU et de s'attirer les bonnes grâces d'une administration fédérale hostile aux syndicats et déterminée à réduire les dépenses publiques.

Le rapport West sur l'enseignement supérieur, terminé en 1998 (West, 1998), laisse toujours planer sa menace en filigrane bien que le ministre fédéral de l'Éducation l'ait immédiatement mis sous le coude. Toutefois, les recommandations qu'il contient, et en particulier celles de la firme d'experts-conseils en économie – Global Alliance Inc. – continue de hanter les services administratifs des universités. Une réforme controversée introduite en 1998 a autorisé les universités à proposer des places à des étudiants de premier cycle, qui financeraient intégralement leurs études, ce qui jusque-là était proscrit. Plusieurs universités, essentiellement des *sandstones* ont profité de cette occasion et se sont heurtées à une vive opposition des étudiants. D'autres ont refusé de le faire par principe, ou après avoir calculé qu'elles ne seraient pas gagnantes sur un marché qui privilégie le prestige. Les effectifs recrutés la première année, c'est-à-dire en 1998, ont été très peu nombreux mais les places proposées aux étudiants qui acquittent la totalité des droits d'inscription tout

comme l'application de droits complémentaires ou la déréglementation des droits constituent l'un des aspects les plus récents d'une privatisation partielle.

Les effets de la baisse des financements publics, le coût de la hausse des salaires et la troisième série de négociations avec les entreprises, qui domine le paysage politique universitaire en 1999, ont obligé les établissements à se lancer avidement dans des formes d'activité hautement compétitives et parfois moralement douteuses. Pour attirer des étudiants étrangers (qualifiés d'internationaux), rentabiliser leurs recherches et recruter localement des étudiants de premier cycle très talentueux ainsi que des étudiants-chercheurs, les universités se livrent à une concurrence acharnée dominée par l'argent. En dépit de discours politiques prônant la diversité, tous les établissements tentent de rivaliser pour obtenir les mêmes marchés et pour se mesurer à l'aune des mêmes critères de prestige et de récompense. Ils utilisent le vocabulaire commercial (clients et produits, consommations intermédiaires et production) qui se mêle avec le vocabulaire de la gestion moderne (maîtrise totale de la qualité et gestion par objectif, produits de niveau international, réduction des effectifs ou redimensionnement, destratification hiérarchique et sous-traitance), ce qui laisse poindre leurs préoccupations pour les normes et l'excellence, la qualité ou l'absence de qualité et de plus en plus le service au client, la satisfaction des étudiants, et la destinée des diplômés.

Parmi les initiatives qui caractérisent le nouvel environnement des universités, il faut citer la création de « filiales » privées, la principale étant la Melbourne University Private, ainsi que d'entreprises rejets et de dispositifs de nature plus commerciale. Les alliances stratégiques et la concurrence sont à présent à l'ordre du jour. Chaque université a mis en place une forme de partenariat avec le système TAFE – *Technical and Further Education* (le système d'enseignement supérieur court) de même souvent qu'avec le système privé d'enseignement technique et de formation professionnelle (VET – *Vocational Education and Training*). Toute personne connaissant à la fois les systèmes australiens et britanniques dirait que cette concurrence et ce comportement peu orthodoxe pour ne pas dire immoral sont beaucoup plus visibles et implacables en Australie où, qui plus est, ils sont apparus de façon plus soudaine. Ces caractéristiques cadrent mal avec le principe traditionnel de l'égalité des chances et de l'accès et ne sont guère propices à l'instauration de relations bienveillantes. Du fait de ces tensions, le nouveau comportement des universités australiennes ainsi que la formation nouvelle de leurs gestionnaires sont des thèmes d'un intérêt primordial et passionnant.

LE GRAND WESTERN SYDNEY (GWS) ET LA NOUVELLE UNIVERSITÉ DE WESTERN SYDNEY (UWS)

Sydney, qui en 1999, compte 4 millions d'habitants est dotée de quatre universités, implantées dans sa moitié est, parmi lesquelles deux des « huit grandes »,

Sydney et New South Wales, ainsi que Macquarie et l'University of Technology Sydney. L'une des annexes de l'université catholique australienne, qui comprend de multiples campus répartis dans tout le territoire, se trouve également dans cette zone. La moitié ouest de Sydney, généralement appelée le Grand Western Sydney – GWS, ne disposait d'aucune université jusqu'en 1989. Il avait été prévu d'en fonder une dans l'Ouest à Penrith, qui aurait porté le nom d'un ancien homme d'État australien, Ben Chifley. Les terrains affectés à ce projet ont été intégrés au domaine de Nepean et par conséquent à partir de 1989 à celui de l'université de Western Sydney. Une université, créée par la fédération de trois CAE, dessert donc à présent la partie la plus récente de la plus grande ville et agglomération urbaine d'Australie, abritant 10 % de la population nationale.

Le Grand Western Sydney se caractérise par son dynamisme, sa diversité et par un relatif handicap. Il présente une immense diversité ethnique, culturelle et religieuse. Il est la principale zone d'accueil des nouveaux arrivants en Australie : des personnes émigrant pour des raisons économiques et des réfugiés politiques venant de toutes les régions du monde. C'est là que se concentrent essentiellement les communautés australiennes les plus gravement défavorisées, les populations aborigènes (et autres populations indigènes) et à présent, un nombre important de personnes, également défavorisées, venant des îles du Pacifique ainsi que des groupes de réfugiés tels que les Bosniaques ou les Kurdes, autant de groupes représentés dans la population estudiantine.

Le chômage est élevé. Les micro, petites et moyennes entreprises jouent un rôle prédominant dans l'ensemble des 11 circonscriptions administratives locales (qui pour la plupart jouissent également du statut de villes et sont fières de leur identité et de leurs traditions locales) qui, à la manière des entreprises commerciales et industrielles du secteur privé, se regroupent dans une multitude de réseaux de développement et d'influence œuvrant pour une meilleure défense des intérêts de leur région.

Dans le GWS, la fréquentation de l'enseignement supérieur est faible en regard de ce qu'elle est dans la moitié nantie de Sydney ou encore dans l'État de Victoria. Elle s'est néanmoins améliorée parallèlement à l'expansion de l'université de Western Sydney au cours des années 90. Cet indicateur, comme la plupart des autres indicateurs sociaux dans le domaine de la santé et de la protection sociale, reflète la situation relativement défavorisée de l'Ouest, ce dont témoignent des termes tels que *westies* et *battlers*, maintenant, comme le terme *black*, revendiqués par les populations en question pour symboliser leur fierté. Le GWS a en revanche un potentiel énorme qui vient contrebalancer les inconvénients dont elle souffre actuellement et qu'il est aisé de quantifier. Il va jouer un rôle décisif dans l'avenir économique de l'État et en dernière analyse du pays : en effet, sa population est plus importante que celle d'États tels que l'Australie du Sud et l'Australie-Occidentale,

qui sont chacun dotés de plusieurs universités et, qui plus est, il compte environ un quart de la population nationale des moins de cinq ans.

L'université de Western Sydney (UWS) qui compte plus de 30 000 étudiants a célébré son 10^e anniversaire en 1999. Son effectif en fait l'une des universités les plus grandes du pays et l'une de celles dont l'expansion est la plus rapide ; elle est à présent officiellement la cinquième en taille. [La fusion, dans l'État de Victoria, de quelques universités et établissements d'enseignement supérieur court (TAFE), qui a abouti à la création de vastes conglomerats universitaires dans cet État complique la situation.] Dans la description de mission et la stratégie de cette université, il est expressément stipulé que le Grand Western Sydney est sa « région apprenante » qui à ce titre lui ouvre des portes et des débouchés et lui offre également des possibilités de partenariat (UWS, 1997). Selon son président, l'UWS est une université de justice sociale.

Les trois membres de l'UWS varient sensiblement de par leurs caractéristiques et leur taille. Hawkesbury, la plus petite des trois universités fédérées, compte un quart de l'effectif total d'étudiants mais sa production en matière de recherche est en moyenne supérieure à la moyenne de l'UWS en raison de sa longue tradition et de ses atouts dans le domaine scientifique. Elle se trouve toujours sur l'emplacement qu'elle occupait lorsqu'elle était encore un établissement d'enseignement agricole, dans le nord-ouest (Richmond) et elle a récemment ouvert un second campus à Nirimba, sur un terrain militaire désaffecté, situé à proximité de la zone plus centrale de Blacktown City. Ce deuxième campus a pour particularité d'être le fruit d'un partenariat pluri-institutionnel, regroupant des établissements d'enseignement secondaire publics et catholiques, un établissement TAFE et l'UWS. A Nirimba, les divers établissements utilisent des équipements en commun et ont conclu des accords prévoyant des filières-passerelles entre eux – en Australie, on parle dans leur cas de *seamlessness* (décloisonnement).

Dans le sud-ouest de Sydney, l'université Macarthur, qui accueille environ un tiers de l'effectif d'étudiants de l'UWS, occupe un campus entièrement nouveau, spécialement créé pour elle à Campbelltown, zone qui connaît un développement rapide et se heurte à de sérieuses difficultés socio-économiques. Elle dispose également d'un campus plus ancien, en ville, à Bankstown, où habitent des communautés ethniques diverses et en particulier des réfugiés latino-américains. L'université Macarthur a démontré une grande capacité d'innovation en proposant des formations en aéronautique et, à une date plus récente, en médecine traditionnelle chinoise et elle a aussi parrainé la création de chaires dans les disciplines traitant de l'addiction au jeu. Elle a déployé des efforts particuliers pour attirer les meilleurs élèves, ceux ayant obtenu des notes élevées à l'examen sanctionnant la fin des études secondaires, en douzième année (ces notes font l'objet d'un palmarès d'admission à l'université UAI – auparavant appelé TER). En général, dans l'ouest, les meilleurs élèves de l'enseignement secondaire de deuxième cycle ont

pour habitude de s'inscrire dans les anciennes universités du centre-ville où ils se rendent en train. En effet, la configuration en étoile du réseau de transport de Sydney (aussi bien routier que ferroviaire) facilite les déplacements vers le centre mais ne permet pas les trajets transversaux entre les différents campus de l'université situés dans la partie occidentale du réseau.

Dans l'ouest-centre, là où les premières colonies européennes se sont installées, c'est-à-dire tout d'abord à Parramatta puis à Penrith et à Emu Plains lorsqu'elles ont traversé la Nepean River et les Blue Mountains, Nepean occupe une position géographique centrale et accueille environ 46 % de l'effectif d'étudiants. Les trois campus de Nepean situés à Werrington-Kingswood (principal site de l'ancien établissement de formation supérieure – CAE de Nepean) constituent à présent un seul et même campus – celui de Penrith – et sont administrés avec l'établissement d'enseignement supérieur court (TAFE) de Nepean qui forme presque une enclave dans le campus de Penrith.

L'autre principal site de Nepean se trouve à l'extrême limite de la baie de Sydney dans la partie est de Parramatta, là où les toutes premières colonies européennes se sont installées, et constitue à présent le second centre-ville de Sydney. De l'autre côté de Parramatta, Nepean a conservé l'un de ses premiers campus, celui de Parramatta Westmead, qui est situé à côté du plus vaste complexe d'industries pharmaceutiques en Australie. Tout comme le site de Werrington North sur le campus de Penrith, ce site de Nepean a été qualifié de « pôle d'innovation ».

Étant donné les faits qui viennent d'être mentionnés au sujet du Grand Western Sydney et de l'université de Western Sydney, celle-ci figure, ce qui n'est pas surprenant, parmi les moins privilégiées d'Australie. Après un développement rapide et soutenu, elle est en proie à de nombreuses difficultés. Elle manque d'infrastructures et de personnel (ce dont témoigne par exemple le faible taux d'encadrement) ; elle se situe en dessous de la moyenne australienne pour le nombre d'étudiants-chercheurs et pour les recettes tirées de la recherche (bien qu'elle progresse rapidement sur ces deux plans) ; enfin, elle ne possède pas de véritables actifs et réserves autres que ses propres bâtiments et terrains.

Dans l'ensemble de l'UWS, les étudiants viennent des régions toutes proches, d'où le caractère clairement régional de cette université. Parmi les étudiants préparant un premier diplôme, les deux tiers environ sont les premiers de leur famille à faire des études universitaires. Pour plus d'un tiers, les étudiants sont issus de famille dont l'anglais n'est pas la première langue. Néanmoins, l'emploi des diplômés est important dans une région où le chômage est élevé. On a l'impression – impression d'ailleurs soutenue par l'évolution récente des seuils d'admission à l'université et par le nombre de jeunes qui choisissent l'UWS en premier ou deuxième vœu – qu'un plus grand nombre de jeunes habitant le Grand Western Sydney choisissent désormais cette université, et plus particulièrement celle de

Nepean, en premier vœu. C'est ainsi qu'en 1999, Nepean a été choisi en premier vœu par deux fois plus d'étudiants que l'éminente et prestigieuse université de Wollongong. L'UWS est en train de se forger une solide réputation du fait non seulement qu'elle est conviviale et accessible, mais aussi qu'elle propose parmi ses cursus un certain nombre de formations qui sont remarquables et déjà très appréciées.

L'UNIVERSITÉ DE WESTERN SYDNEY-NEPEAN – 1995-1997

Quelques mois après l'entrée en fonction du nouveau vice-chancelier de l'université de Western Sydney, le directeur (CEO) de Nepean a tenté de faire sortir son établissement de la fédération universitaire. En fait, le conseil d'administration a fermement maintenu la cohésion de la fédération et le directeur a démissionné. Durant la période intérimaire qui a suivi, jusqu'en septembre 1996, Nepean a été administrée par un directeur (CEO) par intérim, celui de ses huit doyens qui avait pris ses fonctions en dernier et qui, au sein du personnel de direction, s'était, estimait-on, le moins compromis dans ce qui, apparemment, avait été une tentative quasiment unanime d'accès à l'indépendance. Le directeur par intérim s'est vu adjoindre un co-directeur, administrateur extérieur de très haut rang qui a été chargé d'exercer à temps partiel des fonctions de surveillance pour le compte de l'université de Western Sydney. Rentrée dans le rang, l'université Nepean faisait figure de dissidente vaincue, toujours en secrète rébellion, et dont il fallait se méfier alors qu'elle constituait la branche la plus vaste de l'université où, géographiquement, elle occupe, qui plus est, une position centrale.

Une étude conduite par des intérêts extérieurs a conduit à l'adoption, par voie législative en 1997, d'une nouvelle organisation de l'université de Western Sydney. Ces nouvelles dispositions prévoyaient la mise en place d'un système à double commande avec un équilibre des pouvoirs afin d'éviter que la crise de 1995 ne se répète. Les directeurs des trois universités membres (« membre » étant le terme légal inapproprié utilisé pour désigner les parties qui constituent le système fédéré) devinrent présidents tout en demeurant les vice-chanceliers adjoints de l'université de Western Sydney. Chaque université membre a désigné un nouveau conseil, analogue à celui d'une université unitaire, dont le président est devenu chancelier adjoint du conseil d'administration de l'université Western Sydney, désormais appelé conseil d'université (*Board of Trustees*). Les directeurs (ayant désormais le titre de président) des universités membres font maintenant rapport à leur conseil respectif ainsi qu'à leur chancelier adjoint et vice-chancelier, avec lesquels ils constituent une équipe de direction de très haut niveau. Au sein de chaque université membre, on a reproduit la structure d'une université classique, dotée d'un conseil d'université (*Academic Board*), le terme *Academic Senate* étant réservé pour désigner l'instance correspondante au niveau de la fédération. Le conseil et le conseil d'université de Nepean

sont reliés entre eux, chacun disposant de son propre ensemble de sous-comités et le cas échéant de groupes de travail, etc.

Ni le fonctionnement et l'évolution permanente de la fédération, ni d'ailleurs les craintes récurrentes au sujet de la nature de l'université (rationalisation et synergie, diversité et centralisation, la répartition des compétences au niveau du système et de chacun des membres et les protocoles correspondants) ne font l'objet du présent article. Ces questions permettent de situer dans son contexte l'examen de la stratégie de gestion mis en œuvre au sein de la plus grande université membre, jadis rebelle. Il est cependant réaliste de dire que la crise et le caractère ambigu du système fédéré ont affaibli la position de l'université de Western Sydney sur le marché aussi bien dans sa ville et dans sa région qu'à l'étranger. Dans l'immédiat, il était important de donner le sentiment d'une direction à suivre et d'une mission à accomplir, et de regagner la confiance de la région locale, qui demeure indispensable au succès de l'université. Les débats au sujet de la fédération se poursuivent et il reste à mettre en application toutes les dispositions de la nouvelle législation.

Le débat a repris sous une forme nouvelle à l'occasion du départ du vice-chancelier, nommé à l'université de Western Australia. Son successeur a dû composer avec un établissement unique en son genre, à une époque d'extrême austérité budgétaire due au fait que l'Australie est passée d'une situation dans laquelle la progression des effectifs était quasiment automatiquement financée par l'État à une autre caractérisée par une diminution des dotations publiques globales et par la mise en place très accélérée d'une « logique de marché ». La « direction centrale », autrement dit celle assurée par le vice-chancelier, risquait de demeurer un sujet de controverse pour quiconque s'identifiait en premier à l'université Nepean. Les soupçons que nourrissent habituellement les universitaires à l'égard de leur direction, de sa planification stratégique et de ses contrôles, ont continué d'être exacerbés par l'existence de deux niveaux de planification et de gestion. En principe, les grandes orientations sont fixées au niveau de l'université de Western Sydney, la gestion et la mise en œuvre relevant de la compétence locale des universités de Hawkesbury, Macarthur et Nepean. En pratique, la distinction peut être moins tranchée.

Au sein de l'université Nepean, le désir d'autonomie qui avait abouti à la tentative manquée de séparation s'était reproduit au sein de l'établissement. Les tendances séparatistes se sont probablement développées au cours de la période d'intérim qui a fait suite à l'échec de l'UDI. Lorsque le directeur en titre est arrivé, il s'est trouvé face à huit facultés manifestant à des degrés divers une opposition déclarée ou voilée au directeur par intérim. La tension s'est trouvée accentuée par le sentiment de crise financière qui a suivi l'adoption du budget fédéral de 1996. Certaines facultés ont fait obstacle aux tentatives faites pour maîtriser les dépenses et faire des économies. La responsabilité des avancements, qui relevait jusque-là

des autorités centrales de Nepean, était sur le point de passer aux mains des facultés. Le cabinet d'experts-conseils en gestion KPMG terminait tout juste un rapport préconisant une délégation plus grande encore des pouvoirs de décision aux facultés, en leur qualité de filiales distinctes d'une *entreprise holding*, tout en reconnaissant la nécessité de renforcer les capacités financières des autorités centrales afin de recueillir et de mettre en commun des données financières précises. Le moral était à zéro, en revanche les suspicions et le cynisme allaient bon train. La crise de 1995 a laissé derrière elle un climat sinistre de défiance. Face à la nouvelle logique de rationalisme économique de l'administration Howard, la survie de Nepean était fort compromise. Premier signe très inquiétant : d'après les prévisions établies au printemps (dans l'hémisphère sud) de 1996, les inscriptions pour 1997 (en Australie, l'année universitaire coïncide avec l'année civile) étaient inférieures de 20 % à l'objectif visé. La situation délicate dans laquelle la Thames Valley University en Angleterre se trouve en 1999 éveille à ce propos quelques résonances.

La première mesure a consisté à engager une réflexion à l'échelle de l'ensemble de l'université Nepean, afin de refocaliser sa mission et de lui permettre de faire face aux nouvelles circonstances extérieures. L'objectif déclaré était d'envisager différentes dispositions grâce auxquelles Nepean pourrait être mieux armée pour gérer ses ressources économiquement et emporter des marchés dans un environnement concurrentiel. L'objectif plus implicite était de se donner les moyens d'assurer le pilotage central d'un établissement à qui maintenant une identité commune solidement établie faisait défaut, sauf pour les aspects négatifs, et dont on pouvait présager qu'il irait à la dérive. Pour atteindre ces objectifs, il fallait mettre en œuvre une gestion constructive et responsabiliser les personnels administratif, enseignant et autres, dont certains membres ne se conformaient qu'en apparence à la mission de l'établissement. Pourtant, il ne faisait aucun doute que Nepean disposait d'un riche vivier de talents, ayant drainé d'autres universités plus traditionnelles des chercheurs séduits par les enjeux et les possibilités qu'offre l'ouest.

Un long et vaste exercice de consultations participatives a débouché, à la mi-1997, sur la mise en place, à Nepean, d'une nouvelle structure qui ne ressemblait en rien aux scénarios échafaudés antérieurement. Cette dernière se différenciait du modèle de restructuration moins radicale, auquel les universités australiennes ont en majorité procédé à cette époque pour parer à la situation délicate nouvelle que laissait pressentir la détermination du nouveau gouvernement fédéral de réduire des dépenses publiques affectées à l'enseignement supérieur et de faire supporter le financement des études supérieures par d'autres parties prenantes, notamment les étudiants ou leurs familles.

A la place des huit facultés et de la trentaine de départements, la nouvelle université de Nepean comprend vingt instituts universitaires (*academic schools*) ainsi que deux centres d'études universitaires de taille restreinte. Les centres de recherche existants ont été maintenus et rattachés aux instituts universitaires appropriés. Le

poste de doyen de faculté a été supprimé en même temps que les facultés elles-mêmes à la fin de 1997 lorsque les instituts universitaires sont effectivement entrés en service, sous la direction de présidents qui officiellement étaient élus mais qui, à deux exceptions près, ont été désignés par voie de suffrages. La réunion, souvent conflictuelle et laborieuse, des principaux gestionnaires (*Senior Managers' Meeting* – SMM) a été remplacée par une réunion mensuelle des présidents des instituts universitaires, à laquelle comme pour les SMM, assistent les principaux responsables de l'université Nepean. Ces différentes personnalités se rencontrent tous les quinze jours et constituent ensemble l'éminence grise du Président de Nepean. Les présidents des instituts ont rapidement mis en place une culture dynamique de soutien mutuel, en ouvrant la voie à une pensée critique, en favorisant les initiatives dans le domaine des grandes orientations et de l'administration, en échangeant des idées et des bons procédés, et en partant du principe que la direction et la mission des établissements sont une responsabilité commune.

Une fois décidé le mécanisme de base de restructuration universitaire, et alors que les nouvelles dispositions étaient examinées, par voie de Livres Verts et de Livres Blancs, par les diverses instances responsables, une refonte tout aussi ambitieuse de l'administration s'est produite. Les grandes divisions centrales, plutôt bureaucratiques et difficilement accessibles, le service des inscriptions, celui des ressources humaines et celui des finances en particulier, ont été transformées en unités de plus petite taille, auxquelles des objectifs plus stratégiques ont été assignés. La plus grande partie du personnel a été affectée aux centres de services aux campus, à Penrith et Parramatta. Ces centres étaient tenus de définir une stratégie de travail en équipe axée sur le service au client, et d'apporter une aide aux instituts universitaires situés sur les différents campus.

Du fait que la « restructuration » a principalement porté sur les aspects éducatifs considérés comme la « mission essentielle de l'université », les réformes de l'administrations ont pris du retard. Cette situation a renforcé l'idée qu'il y avait deux classes de personnel, problème qui, avait-on estimé, était lié à la culture de l'université Nepean et auquel on s'était assez peu attaqué ; cela dit, les changements apportés n'ont fait que perpétuer voire exacerber les choses. Dans le cadre des changements apportés, les enseignants étaient tenus de préciser où, selon eux, ils étaient le mieux à leur place dans la nouvelle structure universitaire. Les nouveaux instituts universitaires se sont constitués autour de ces groupes dont la finalité était commune. Chaque personne devait faire un choix et prendre un engagement. Parfois, le nom du nouvel institut a quasiment été la dernière chose décidée. Plusieurs de ces noms ont été ultérieurement revus et trois d'entre eux ont été modifiés un an après.

S'agissant du personnel non enseignant, en particulier les agents administratifs et les employés de bureau (les personnels techniques et ouvriers ont été moins directement touchés par les réformes), il s'agissait moins de choisir que d'être

choisi. Les postes de soutien étaient proposés en interne par voie d'annonces dans tous les instituts universitaires. Les agents dont la candidature a été retenue ont quitté les facultés et les divisions, et les autres sont restés dans les divisions, dont la taille était considérablement réduite, ou ont été affectés aux centres de services aux campus. Il n'est pas surprenant que ces derniers aient été confrontés à des problèmes de mauvais moral et de faible estime de soi du personnel. Il est moins certain que le personnel resté dans les divisions ait éprouvé les mêmes difficultés, peut-être parce qu'il a bénéficié d'une plus grande stabilité et, de toute évidence, d'une continuité dans le travail.

APRÈS LA RESTRUCTURATION – INSTITUER L'INNOVATION

Quatre grands principes ont été arrêtés lorsque la restructuration universitaire centrale a été définie. En vertu de l'un de ces principes, il fallait que se développe un processus d'adaptation permanente qui ne soit ni radical, ni source de perturbation. Le nouvel environnement, les « débouchés » et la « clientèle » de l'université, qui était considérée certes comme un établissement d'enseignement supérieur mais aussi comme une entreprise, étaient tenus pour être les principales causes du changement. Tout a été mis en œuvre pour créer une culture dans laquelle l'esprit d'entreprise occupe une plus grande place. Le personnel en général et les nouveaux instituts universitaires en particulier ont été vivement incités à se fixer un sens des valeurs, une mission et une finalité qui trouvent une expression concrète dans les différents projets d'établissement, eux-mêmes synthétisés dans un projet global applicable à l'université Nepean et s'inspirant de plus en plus du projet d'entreprise. Les nouvelles contraintes nées de la réduction des subventions gouvernementales (considérablement aggravées par la hausse non indexée des salaires ce qui a eu pour effet de réduire le pouvoir d'achat que procurent les dotations publiques) devaient impérativement être l'occasion de modifier les méthodes d'enseignement et d'entreprendre des recherches différemment et avec de nouveaux partenaires. Il fallait considérer dans une optique nouvelle la concurrence acharnée exercée par les universités plus réputées et plus anciennes et l'assimiler à un concours que l'université Nepean et l'université de Western Sydney pouvaient remporter au lieu d'être sûres de perdre. Après la restructuration, la stratégie a invariablement consisté à souligner la nécessité de poursuivre le changement mais parallèlement de créer une certaine stabilité de telle sorte que le personnel puisse travailler plus en confiance et avec un but mieux défini.

La nouvelle université Nepean est entrée en service au début de 1998. Cet événement a coïncidé avec le déménagement, le plus vaste de toute l'histoire des universités australiennes, des campus de Westmead vers le campus reconstitué et réutilisé au mieux de Parramatta, situé à l'est de la ville du même nom. L'un des campus, devenus vacants, de Westmead a été vendu pour contribuer à financer la remise en état et le déménagement (4 millions de dollars australiens sur un total

de plus de 40 millions) ; l'autre est devenu un « pôle d'innovation » générateur de recettes. Dans un pays où les réglementations en matière d'hygiène et de sécurité du travail sont rigoureuses, ce déménagement dans ce qui était encore un chantier de construction n'a pas manqué d'engendrer d'énormes difficultés. De grandes tentes ont été dressées au cas où les aires d'enseignement ne seraient pas prêtes au début du semestre (les médias parlaient de la *tent city*).

Du fait de ces difficultés, l'attention a porté non plus sur la restructuration en profondeur de l'université mais sur le déménagement des campus – et non plus sur le passé mais sur un avenir différent. Les instituts universitaires et les équipes administratives n'ont dès lors plus ménagé leurs efforts dans leur lutte pour relever les nouveaux défis. Sans même l'avoir ingénieusement planifié, ils ont réussi en fin de compte à constituer des équipes, à se forger un bon moral et à se responsabiliser. Est arrivé ensuite le temps des cérémonies publiques : le Premier ministre est venu sur le campus pour inaugurer un nouvel institut de recherche affecté à l'ensemble de l'université de Western Sydney, puis il y a eu la première remise de diplômes dans le nouvel amphithéâtre et, ultérieurement dans l'année, le Gouverneur général a procédé à une inauguration officielle. La nouvelle université Nepean s'est fait connaître très largement à ses partenaires régionaux et urbains tandis que l'université de Western Sydney, plus confiante depuis que ses instances dirigeantes avaient changé, parvenait à avoir une vision plus précise de son rôle essentiel dans le partenariat qui devait faire du Grand Western Sydney une « région apprenante ».

Cette kyrielle d'événements a été fortuite et bénéfique. Le problème de la persistance de la culture et des coutumes anciennes n'a pas disparu pour autant. La culture de service au client (obsédante, comme l'a fait remarquer un consultant de haut rang auprès de l'université de Western Sydney) restait difficile à cerner. Les vieilles méthodes bureaucratiques propres aux établissements de formation supérieure (CAE) ont refait surface aussi vite qu'elles avaient été supprimées. Divers dispositifs ont été utilisés pour promouvoir le changement : on a notamment eu l'idée de favoriser « la reconnaissance des services exceptionnels rendus » ou encore d'apporter un soutien actif aux initiatives émanant de la base. Certains agents, après un déplacement latéral dans la structure, ont occupé de nouvelles fonctions plus créatives les amenant, par exemple, à créer des partenariats et des contacts avec les établissements d'enseignement locaux et étrangers ou et à les renforcer, à donner à Nepean les moyens d'organiser des conférences et de gérer avec plus de rigueur l'utilisation des salles et leur taux d'occupation. Certaines interventions internes ont eu pour objet d'indiquer à Nepean l'orientation qu'elle devait suivre. En définissant ce que devaient être les capacités d'ajustement et le service au client, les instances supérieures ont cherché à indiquer la direction à suivre et à donner le ton. Dans les cas, peu nombreux, où les performances ont été insuffisantes, en particulier dans l'optique du service au client, il y a eu des licenciements et quelques activités ont été sous-traitées.

Après la restructuration, l'idée était de favoriser un processus d'innovation permanente consistant à réduire les niveaux hiérarchiques, ce que, dans leur jargon, les initiés appellent la « déstratification hiérarchique ». Le but était de créer une culture d'innovation et d'auto-renouvellement, qui permette à l'université Nepean de se forger une réputation d'excellence et de flexibilité, d'être moins dépendante à l'égard des dotations forfaitaires publiques et de diversifier ses sources de recettes. Autrement dit, au lieu de se contenter d'accepter le changement, les personnels de l'université devaient en avoir l'initiative et le réinterpréter. L'un des préalables, notamment pour le personnel enseignant, était de croire à la mission nouvelle de l'université. En effet, ceux dont les aspirations universitaires sont traditionnelles, c'est-à-dire ceux pour qui « région » peut être synonyme de « qualité inférieure », pouvaient considérer que le fait d'accorder de l'importance à l'instauration de partenariats locaux constituait une menace. Par ailleurs, s'imprégner de l'esprit d'entreprise ne voulait pas dire se mettre à la solde du secteur des entreprises. Sur ces deux questions vitales d'identité, il était essentiel de redéfinir et de remettre en valeur le rôle du Grand Western Sydney en tant que partenaire valable et généreux – il faut, en effet, préserver certes le sens de l'intégrité et la vocation de l'université, mais aussi le prestige de la communauté urbaine, l'ultime objectif étant de passer de nouveaux contrats et d'en renouveler d'autres.

Malgré tout ce qui a été dit sur la restructuration au cours des douze premiers mois du nouveau régime, c'était le changement de culture et le renouveau qui étaient au centre des préoccupations. Étant donné les restrictions budgétaires en vigueur depuis 1996, deux questions revenaient sans cesse : « Quelles activités pouvons-nous supprimer purement et simplement ? » et « Comment pouvons-nous faire mieux avec moins ? ». Ces questions renvoient à des domaines aussi divers que les méthodes d'enseignement y compris les formations modulables, la collaboration au sein de l'université de Western Sydney, la rationalisation des cursus, la structure de l'année universitaire, et la durée optimale du semestre traditionnel, vestige de l'ancienne structure. Cela suppose de réduire, chaque fois que cela est possible, le nombre, l'importance et la fréquence des réunions de comités, ainsi que le nombre d'étapes que comptent toutes les procédures d'approbation et de vérification employées dans quelques domaines que ce soit (financement, personnel, étudiants, etc.).

Par ailleurs, pour répondre à ces questions, il a fallu créer un plus grand nombre de groupes de travail ayant une tâche précise et un mandat limité dans le temps afin d'obtenir des résultats et des changements d'orientation particuliers, ainsi que des réseaux, des alliances et des relations plus informelles entre les différentes unités au sein de l'université Nepean mais aussi en dehors de celle-ci. On a choisi un nombre limité de nouveaux comités et groupes permanents avec à l'esprit le changement de culture et le développement local. Ces groupes et comités comprenaient, entre autres, la réunion à intervalles réguliers des présidents

des instituts universitaires, offrant ainsi une tribune aux organes intermédiaires de direction ; un groupe chargé de l'internationalisation ; un groupe d'étude sur les questions d'économie, chargé de rompre avec l'ancienne culture, et un comité à large participation dont la tâche était d'organiser le changement et de renforcer les moyens dont l'université Nepean dispose pour fonctionner comme une organisation apprenante réfléchissant sur elle-même.

PROCESSUS ET STRUCTURE, FRONTIÈRES ET CULTURE

Quels enseignements cette étude consacrée à la gestion de la crise et du changement laisse-t-elle entrevoir pour la gestion de l'enseignement supérieur d'une façon plus générale ?

A cette question, on peut répondre qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil de l'hémisphère sud : tout ceci est du déjà vu. Ce jeu pourrait s'appeler la redécouverte des vérités éternelles, surtout en période de mutation rapide et de mémoire éphémère. Paradoxalement, l'un des reproches apparemment fait à la jusqu'au-boutiste Mme Thatcher a été de ne pas avoir tenu compte ou d'avoir rejeté les leçons de l'histoire. En matière de gestion de l'enseignement supérieur, découvrir en redécouvrant suppose de dépasser tout ce qui a été écrit dans ce domaine pour examiner, dans un esprit critique, des études plus vastes consacrées aux changements intervenus dans les organisations et la société. Le secteur de l'enseignement supérieur a tendance à adopter des méthodes de gestion abandonnées ailleurs et, en revanche, il ne tient pas compte des conséquences plus profondes découlant de l'évolution des théories et des pratiques, dans sa recherche de modèles et de leçons d'expériences, adaptés à ses impératifs uniques en leur genre – il faut le dire – en matière de gestion du changement.

L'Australie présente des particularités tout aussi uniques qui tiennent à sa culture et à ses traditions nationales et dans lesquelles les méthodes de gestion peuvent se trouver enfermées, ce qu'elles pourraient éviter, mais aussi ancrées, ce qui est inévitable. En Australie, certains comportements autoritaires et bureaucratiques – dont on reconnaît à peine la réalité – sont, on le suppose, profondément enracinés dans le passé de colonie pénitentiaire de ce pays et cultivés par le faible niveau de confiance en soi de la population caractérisé par une timidité culturelle et par le « complexe de la tête qui dépasse ». Dans une culture commune aussi ancrée dans l'inconscient, il est difficile d'être véritablement différent, encore que ceux qui le sont puissent au demeurant être d'autant plus récompensés. Il se trouve que l'on tend à se réfugier dans des structures plutôt que dans des processus, à attacher de l'importance aux mesures tangibles et aux objectifs chiffrés sans s'occuper pour ainsi dire des mutations culturelles plus importantes se situant dans le moyen terme. La vision et le sens du possible se trouvent alors appauvris.

Quant à la redécouverte d'une sagesse passée et à sa mise en pratique, les enseignements tirés de la réflexion relative aux systèmes ouverts illustrent bien ce point dont le meilleur exemple est celui qu'a donné le regretté Fred Emery, australien de naissance mais de réputation internationale, dans ses travaux de recherche-action, de réflexion et de conceptualisation. C'est en quelque sorte l'analyse qu'Emery a faite des turbulences et des comportements des systèmes socio-techniques dans les années 60 (Emery, 1969) qui a dicté non seulement le vaste programme d'actions mais aussi la stratégie tactique retenue à l'université Nepean pour gérer la crise immédiate et sa réorientation à long terme. Les ouvrages consacrés à cette époque au comportement organisationnel s'inspiraient de même pour beaucoup de l'étude de la vie psychosociale des organisations, et au sein de ces dernières, du comportement des groupes. Les idées présentées dans les meilleurs de ces ouvrages anciens sur la mise en valeur des organisations sont développées dans les meilleurs des ouvrages les plus récents sur les organisations apprenantes ; on ne parle pas ici des ouvrages dans lesquels les organisations apprenantes sont généralement assimilées à des entreprises de formation.

Cette tradition antérieure a été largement dépassée lorsque le rationalisme économique, imprégnant les théories et les techniques de gestion, s'est traduit par une reconfiguration des entreprises, une réduction de leurs effectifs et la soustraction. Pour les universités qui fonctionnent avec peu de ressources dans un environnement instable et hostile, le rationalisme, rebaptisé gestion de type entrepreneurial, est une stratégie séduisante et au goût du jour. Lorsque les temps sont difficiles, la gestion doit être rigoureuse : la gestion collégiale souple, ce qu'on a appelé la prolétarianisation d'universitaires peu disciplinés et individualistes, est remplacée par une gestion stricte des performances. Cette stratégie, pour tentante qu'elle soit, nous éloigne non seulement des conditions culturelles qui font des universités des établissements importants et uniques en leur genre, mais également des orientations que prennent à présent dans les années 90 les théoriciens de la gestion les plus imaginatifs et éclairés. Le danger est que des dirigeants prétentieux, en imposant leur vision et leur stratégie de pilotage, conduisent à attendre un service qu'il est simplement impossible de fournir en période d'instabilité (Emery, 1969) ou de confusion (Stacey, 1998). Alors que le postmodernisme a entraîné en plus un doute existentiel et une baisse de la confiance en soi, prétendre mettre en place une gestion scientifique et contraignante infaillible n'apporte pas de solution véritable car elle est irréaliste.

Quel rapport existe-t-il entre ces propos, la crise que l'université Nepean a récemment traversée et l'incertitude dans laquelle cet établissement, de même que l'ensemble de l'enseignement supérieur australien, se trouve toujours ?

En 1996-1997, l'instrument du changement a été la « restructuration », qui avait le mérite d'être à la fois tangible et compréhensible. Même si elle est mal accueillie, les différents acteurs en cause, parfois anxieux, la jugent moins menaçante

que le « changement culturel » intrinsèquement ambigu. Associée à un débat public sur l'identité, les valeurs, les orientations et les mutations du monde environnant, la restructuration a donné à de nombreux acteurs au sein de l'université la possibilité de se réinvestir dans leurs fonctions professionnelles et de reconsidérer l'essence et la finalité de leur établissement. Depuis le début de 1997, cette interrogation s'est peu à peu transformée et de nombreux membres de l'université Nepean se demandent désormais non plus « Où cela me conduit-il ? » mais plutôt « Où conduisons-nous l'université ? ».

En d'autres termes, le processus s'est révélé vital, bien plus en réalité que la structure – même si le changement structurel est le dispositif retenu pour véhiculer le processus de changement. On peut faire fonctionner pratiquement n'importe quelle structure si on a la volonté de le faire et on peut rendre rigide et inopérante n'importe quelle structure si on a la détermination de le faire. De très nombreuses réformes structurelles, dans lesquelles on a prêté une grande attention au processus et au détail, ont été introduites à l'université Nepean et continuent de l'être. Sans ces changements, s'insérant dans un réseau d'interrelations étroites et transparentes, il ne serait pas possible d'assurer, en toute confiance et en déléguant de plus en plus de responsabilités et de pouvoirs de décision, la poursuite du processus d'évolution en vue d'améliorer l'adéquation aux besoins, de renforcer le service au client et de mettre en place une gestion entrepreneuriale plus dynamique et plus productive. L'objectif central pour l'avenir est de créer une « organisation apprenante » efficace. Un établissement de ce genre peut être un partenaire de premier plan dans une région et une économie apprenantes (Goddard, 1997, 1998) et dès lors devenir une université qui a su intégrer l'esprit d'entreprise, semblable à celle décrite par Burton Clark (1998), adepte des nouveaux modes de production du savoir (Gibbons *et al.*, 1994).

Andrew Pettigrew examine soigneusement, dans un résumé de sa récente analyse de 450 entreprises européennes, les principales questions abordées dans cet article. Cet auteur répartit les caractéristiques essentielles en catégories : celle des structures (décentralisation, destratification hiérarchique et mode d'organisation par projet), celle des processus (en rapport avec les TI, communication interne et nouvelles pratiques en matière de gestion des ressources humaines), et celle des frontières (réduction du champ des activités, sous-traitance et alliances stratégiques). Apparemment, une forte corrélation existe entre un niveau élevé de performance et la mise en œuvre de changements dans plusieurs des neuf domaines cités. Seule une faible minorité d'entreprises, celles qui obtiennent des bénéfices considérables dus à leurs résultats, mettent en œuvre « la palette pluridimensionnelle complète des pratiques innovantes » (Pettigrew, 1999).

La solution, c'est donc une transformation culturelle et l'intégration de changements pluridimensionnels interdépendants, en d'autres termes une « révolution culturelle » permanente, intégrée et non traumatisante. L'organisation qui en

résulte, qui est capable de réfléchir, de tirer les enseignements de sa propre expérience et de s'adapter en conséquence, de prendre à cette fin les dispositions internes voulues (création de comités, de groupes d'étude, de groupes de travail, d'arbres de décisions) et de se doter d'une équipe de « gestionnaires » toujours plus large, opérant à tous les niveaux de l'ensemble des structures déstratifiées dans un système d'activités interchangeable. Pour arriver à mettre en place ce type d'organisation, toutefois, il faut également tenir compte de la nature, distincte et circonscrite, de l'établissement. Pour reprendre les propos d'Emery au sujet des systèmes ouverts, l'université doit s'engager dans une série de relations, qualifiées maintenant de stratégiques, avec son environnement afin de constituer des réseaux sans cesse plus denses et plus complexes en créant des partenariats à deux et à plusieurs. Les points de vue présentés dans certaines études telles que celles de Alter et de Hage (1993) illustrent ce type de pratique.

Les ouvertures sur l'extérieur sont essentielles, on l'admet à présent, à la survie des établissements. A Nepean, à l'instar des nouveaux coordonnateurs, des universitaires qui rentabilisent leurs travaux et du réseau informel d'échanges de pratiques exemplaires avec des établissements étrangers, les universitaires ouverts sur l'extérieur renforcent le dialogue et les partenariats tant au sein de l'université qu'en dehors de celle-ci. Outre ces derniers, d'autres parties prenantes, agissant en l'occurrence principalement au sein de la région du Grand Western Sydney deviennent des sources d'influence interne, des co-planificateurs et, en dernier ressort, ceux à qui la destinée de l'université appartient et qui la pilotent conjointement. Réciproquement, un nombre croissant d'universitaires participent aux activités et à la conduite des partenariats régionaux. Ils s'associent par là même à de nouvelles formes de recherche qui permettent à l'université de réaliser des missions d'enseignement et de recherche et qui les financent en partie. Le service rendu à la collectivité ne devient pas un troisième axe d'activité, mais procède d'un principe d'information, et est un moyen essentiel de coordonner les deux grandes activités de base.

Cet article décrit et analyse l'un des chapitres de l'histoire d'un ancien établissement australien de formation supérieure (CAE), devenu université et traumatisé très tôt par une crise structurelle : on se place certes dans la perspective habituelle des « processus et structures », pour reprendre les termes de Becher et Kogan (1992), mais également dans des optiques plus diverses. Ce faisant, on reconnaît le rôle central de la culture ainsi d'ailleurs que les difficultés politiques et en soi culturelles que soulève l'utilisation de cette expression « modérée » à une époque où les principes de gestion dictés par un rationalisme implacable sont au goût du jour et bénéficient du soutien des responsables politiques.

On reconnaît dans cette analyse, et c'est peut-être là la nouveauté, combien les relations avec l'extérieur, ce que l'on appelait jadis l'environnement, sont essentielles pour faciliter et piloter le changement. En réalité, c'est parce que

l'université Nepean a redéfini son identité et sa finalité (« sa mission ») en s'ouvrant sur l'extérieur voire en supprimant les frontières qui l'en séparaient grâce à de nouvelles formes de partenariat, qu'elle a pu espérer un avenir plus sûr, ce qui l'a aidée à se détacher d'un passé qui l'avait profondément marquée. En 1999, il semble que les niveaux de productivité et d'innovation intelligente dans presque tous les nouveaux groupes de l'université Nepean, engagés dans des activités réalistes d'ouverture sur leur région et sur le monde, sont la preuve même que cet établissement a réussi une transformation culturelle en partant de circonstances peu encourageantes. Dans cet exercice, cette université a su avoir le courage d'être différente.

Références

- ALTER, C. et HAGE, J. (1993),
Organisations Working Together, Sage, Newbury Park.
- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992),
Process and Structure in Higher Education, 2^e édition, Heinemann, Londres.
- CLARK, B.R. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities, Pergamon, Oxford.
- EMERY, F. (1969),
Systems Thinking, Penguin, Harmondsworth.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (1994),
The new production of knowledge, Sage, Londres.
- GODDARD, J. (1998),
« La gestion de l'interface de l'université et de la région », *Gestion de l'enseignement supérieur*,
vol. 9, n° 3, pp. 7-31 ; 1997, « The Role of Universities in Regional Development »,
Newcastle upon Tyne, et autres études.
- PETTIGREW, A. (1999),
Organising to Improve Company Performance Hot Topics, 1(5), University of Warwick.
- STACEY, R. (1998),
« Creativity in organisations : the importance of mess », document sur les travaux en
cours, University of Hertfordshire.
- UNIVERSITY OF WESTERN SYDNEY VISION (1997),
2020 Sydney, UWS.
- WEST, R. (Président) (1998),
Learning for Life. Final Report of the Review of Higher Education Financing and Policy, DEETYA, Canberra.

Gérer la collaboration régionale dans l'enseignement supérieur

Le cas de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA)¹

Manuel Crespo

Université de Montréal, Canada

RÉSUMÉ

L'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) qui unit le Canada, le Mexique et les États-Unis d'Amérique est entré en vigueur le 1^{er} janvier 1994. Cet accord qui établit une zone de libre-échange entre les trois pays contient aussi des dispositions concernant la mobilité de la main d'œuvre, ainsi que le développement des ressources humaines et la coopération scientifique et technologique qui en sont les corollaires. Ces dispositions ont d'importantes incidences sur la gestion de l'enseignement supérieur dans une optique trilatérale. Comment les établissements d'enseignement supérieur doivent-ils former les personnels scientifiques et spécialisés pour qu'il réussissent à s'intégrer à des marchés nationaux différents ? Quelle importance faut-il donner aux programmes destinés à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants entre les trois partenaires ? Quelles stratégies faut-il privilégier pour intensifier la coopération scientifique et technologique entre les trois pays, notamment le long de l'axe Nord-Sud ? Cet article présente l'historique des différentes conférences tenues pour préparer la collaboration régionale en matière d'enseignement supérieur. Il décrit ce qui a été fait jusqu'à présent en matière de collaboration dans l'enseignement supérieur, conformément à l'ALENA. A cet égard, l'article analyse en particulier les procédures mises en place pour établir l'équivalence des cours et des diplômes ainsi que les stratégies adoptées pour mettre en œuvre un dispositif en vue de promouvoir la mobilité transnationale des étudiants et des professeurs de l'enseignement supérieur. Il étudie aussi le rôle du secteur privé dans la recherche, l'enseignement et la formation dans le cadre de l'ALENA. Enfin, il évoque quelques questions sujettes à controverse ainsi que l'évolution prévisible de la collaboration trilatérale dans l'enseignement supérieur.

INTRODUCTION

L'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) qui unit le Canada, le Mexique et les États-Unis d'Amérique est entré en vigueur le 1^{er} janvier 1994. Cet accord qui établit une zone de libre-échange entre les trois pays contient aussi des dispositions concernant la mobilité de la main-d'œuvre, ainsi que le développement des ressources humaines et la coopération scientifique et technologique qui en sont les corollaires. Ces dispositions ont d'importantes incidences sur le secteur de l'enseignement supérieur, même s'il n'y est pas fait explicitement référence. L'*Annexe 1210.5* est souvent citée car elle constitue l'aspect le plus important de l'Accord, celui qui ouvre la voie vers la collaboration trilatérale dans l'enseignement supérieur. On demande dans l'*Annexe* aux pays participant à l'accord d'élaborer des normes et des critères mutuellement acceptables relativement à l'autorisation d'exercer et à la reconnaissance professionnelle permettant aux individus de travailler dans l'un quelconque des trois pays. Les contraintes de nationalité et de résidence permanente qui constituaient des conditions préalables à l'emploi sont donc éliminées.

Avant même l'entrée en vigueur de l'accord, les trois pays ont organisé trois grandes conférences trilatérales sur la collaboration en matière d'enseignement supérieur. La première a eu lieu du 12 au 15 septembre 1992 au Wingspread Conference Center, dans le Wisconsin, États-Unis, la deuxième du 10 au 13 septembre 1993 à Vancouver, Colombie-Britannique, Canada.

Les participants à la Conférence de Wingspread ont décidé de chercher à atteindre les objectifs suivants (Actes de la Conférence de Wingspread, 1992) :

- Conférer à l'enseignement supérieur une dimension nord-américaine.
- Favoriser les échanges d'information sur des thèmes d'intérêt mutuel.
- Promouvoir la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur.
- Faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants.
- Favoriser le renforcement des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur et les secteurs public et privé dans des domaines qui intéressent la qualité de l'enseignement supérieur.
- Exploiter les possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et des communications pour contribuer à la réalisation des objectifs ci-dessus.

Le communiqué de Vancouver comprend neuf propositions d'action (Rapport du Symposium international, 1993) :

- Création d'un Réseau nord-américain d'éducation et de recherche à distance (NADERN – North American Network of Distance Education and Research).

- Instauration d'un mécanisme trilatéral entreprises/universités sur la mobilité, les transferts et la reconnaissance des qualifications professionnelles.
- Renforcement des rapports entre enseignants et administrateurs.
- Création d'une banque de données électronique.
- Mise en œuvre d'un programme trilatéral d'échanges, de recherche et de formation à l'intention des étudiants.
- Création d'une association nord-américaine entreprises/universités.
- Élaboration d'un plan de formation à distance des étudiants de troisième cycle.
- Augmentation de l'aide financière des organismes et fondations.

La dernière réunion trilatérale a eu lieu après l'entrée en vigueur de l'ALENA à Guadalajara, Mexique, du 28 au 30 avril 1996 (*Partenaires pour la prospérité*, 1996). Le rapport définit, à partir des communications présentées, plusieurs grands défis à relever qui devraient se traduire par l'action trilatérale. Parmi les plus pertinents, citons :

- Promouvoir la collaboration malgré la diminution des financements publics.
- Élargir la participation afin d'inclure des secteurs plus nombreux.
- Aider des projets de partenariat spécifiques plutôt qu'un « cadre général de références ».
- Inclure la collaboration universitaire dans la politique étrangère nord-américaine.
- Créer des réseaux d'excellence universitaires.
- Maintenir l'aide des pouvoirs publics et leur rôle d'animateurs et de bailleurs de fonds mais sans structures bureaucratiques.

STRUCTURER LA COLLABORATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La collaboration de l'ALENA dans l'enseignement supérieur est structurée par un Comité directeur composé de trois membres, chacun représentant l'un des pays, choisis par leurs gouvernements respectifs, aidé par un Groupe de travail composé, pour l'essentiel mais pas exclusivement, de membres éminents des milieux de l'enseignement supérieur. L'absence de représentants des entreprises est symptomatique. A la date du 7 avril 1998, les trois membres du Comité directeur étaient : Patrick Borbey, Directeur général, Direction générale des relations culturelles internationales, ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (Canada), Robert Earle, Deputy Associate-Director, *United States Information Agency* (États-Unis), Eugenio Cetina Vadillo, Directeur général de l'enseignement supérieur, ministère de l'Instruction publique (Mexique). Le Canada a désigné sept membres du Groupe de travail, les États-Unis six et le Mexique cinq,

qui représentent les différents secteurs de l'enseignement supérieur, des entreprises, de l'administration et des associations internationales. Ici encore, la représentation du milieu des entreprises est faible². Le Comité directeur fixe les dates des réunions, recommande les principales initiatives à mettre en œuvre, et suit la collaboration en matière d'enseignement supérieur. Le Groupe de travail a une orientation plus précise : il aborde divers thèmes (ou sujets) qui intéressent la collaboration dans l'enseignement supérieur. Après la Conférence de Vancouver, le Groupe de travail a mis en place neuf groupes de travail responsables de l'élaboration de l'ordre du jour de la réunion de Guadalajara.

QUELQUES INITIATIVES PRISES EN MATIÈRE DE COLLABORATION NORD-AMÉRICAINNE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'étude des initiatives nord-américaines prises en matière d'enseignement supérieur dans le cadre de l'ALENA traite de trois aspects principaux : a) l'équivalence des cours et des diplômes ; b) la mise en œuvre du dispositif de mobilité pour les étudiants et les enseignants ; c) le rôle du secteur privé dans la recherche, l'enseignement et la formation³.

Équivalences des programmes et diplômes étrangers

Au Canada, il n'existe aucun mécanisme formel d'agrément des établissements d'enseignement supérieur ou des organismes d'agrément eux-mêmes. Toutefois, en ce qui concerne certains agréments professionnels, notamment dans l'ingénierie et l'architecture, il existe des agences nationales de coordination qui évaluent les diplômes étrangers. Ces agences nationales dépendent toutefois de leurs associations professionnelles respectives dans chaque province.

Pour ce qui est de l'enseignement postsecondaire, l'équivalence de la formation antérieure menant à un diplôme délivré par un établissement canadien d'enseignement postsecondaire est évaluée par les responsables de chaque établissement⁴.

Les métiers et professions régentés par les provinces posent de réels problèmes en matière d'agrément. Quelques initiatives sont prises pour les résoudre. Depuis 25 ans, la province du Québec a évalué de nombreuses professions et formations étrangères en vue d'en établir l'équivalence. A l'heure actuelle, quelque 60 000 décisions ont été prises sur les cas soumis. L'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique envisagent de créer, ou possèdent déjà, un bureau des équivalences (Whyte, 1996).

En 1989, le *Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux* (CICIC) a été créé pour centraliser l'information sur les professions et la formation formelle. D'après Whyte (1996), cet organisme est plus connu hors du Canada qu'à l'intérieur

du pays. Il se compose d'un bureau central qui reçoit les demandes d'information et les achemine vers les organisations concernées.

Il est intéressant de mentionner ici l'*Association des centres d'agrément du Canada* (AAAC). L'Association est un groupe d'associations professionnelles nationales qui homologue les programmes d'enseignement professionnel de niveau universitaire. L'AAAC cherche à élaborer de nouveaux modèles d'agrément et de financement afin d'établir des normes et des procédures d'agrément. L'Association représente aussi les intérêts des organismes d'agrément auprès de l'administration, des associations professionnelles, des établissements de formation et du secteur privé.

Le Canada et les États-Unis sont membres de TRACE (*Trans-Regional Academic Mobility and Credential Evaluation Information Network*). Plus de 30 pays font partie de ce réseau qui est coordonné par l'Association internationale des universités. Enfin, les trois pays de l'ALENA sont membres de la CEAP (Coopération économique Asie-Pacifique). Cette dernière organisation comprend des groupes de travail qui s'occupent des questions d'agrément.

Des conférences ont eu lieu pour susciter une prise de conscience au sujet des effets de la mondialisation sur les professions, notamment la conférence tenue à Cancún en mai 1994, à laquelle participaient quelque 500 délégués représentant 25 professions, venus du Canada, des États-Unis et du Mexique. Pour certaines de ces professions (l'architecture, la médecine, l'administration, la médecine vétérinaire), des progrès importants ont été accomplis dans la définition de normes communes (Prieto, 1996). La mise au point d'instruments d'évaluation comparables en vue de la sélection au début des programmes de formation est un apport indispensable à la mise en place d'un contrôle de la qualité de la formation professionnelle dans les trois pays de l'ALENA. Une version espagnole du SAT (*Scholastic Achievement Test*), la PAA (*Prueba Aptitude Académica*) est de plus en plus utilisée dans les universités mexicaines. En 1995, près de 100 000 étudiants ont passé cet examen. Aux États-Unis et au Canada, les candidats aux études de troisième cycle passent en général le GRE (*Graduate Record Exam*). Une autre épreuve déterminant l'accès aux études de troisième cycle a été mise au point par l'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (Mexique). Elle est actuellement utilisée pour l'obtention des bourses *Fullbright*. Il convient de noter que l'*American College Board*, fondé au début du siècle, et dont les principaux objectifs sont la recherche de l'excellence et l'assurance d'un passage sans heurts de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire, cherche très activement à faciliter l'élaboration de normes communes pour les différentes professions (Deupree, 1996).

Dans le cas des États-Unis, l'administration fédérale n'est pas compétente pour homologuer des programmes ou des établissements. Elle exerce toutefois un pouvoir indirect dans la mesure où plusieurs de ses programmes de financement des établissements dépendent de leur homologation antérieure par des organismes

d'agrément. Il existe six associations régionales d'agrément. Il y a aussi plusieurs organismes qui se chargent de l'homologation des établissements à l'échelon national, notamment dans le cas des études d'administration des affaires. En 1995, un seul organisme régional d'agrément, la *Southern Association of Colleges and Schools*, se chargeait d'homologuer les établissements étrangers. A cette époque, une commission du *National Policy Board on Higher Education Accreditation* cherchait à mettre au point une politique commune d'homologation des établissements étrangers (Prieto, 1996).

Dans cet ordre d'idées, Diana Natalicio, Présidente de l'Université du Texas à El Paso, a récemment soumis au Comité directeur une proposition visant à réunir les présidents d'universités américaines, mexicaines et canadiennes afin d'étudier « la possibilité de créer un organisme d'agrément, animé par ses établissements membres, chargé d'étudier les questions d'homologation d'établissements et de programmes en Amérique du Nord » (Rapport, 1998, p. 2). Certains frais de déplacement des représentants de divers pays pourraient être couverts par le Comité directeur. Le Mexique en est au premier stade du processus d'homologation des établissements et des programmes⁵.

D'autres problèmes se posent à propos du thème général de l'équivalence des programmes et des diplômes. Il s'agit notamment de la structure des programmes, de la comptabilisation des unités de valeur et du système de notation. Au Mexique, l'enseignement professionnel est dispensé suivant des programmes fixes qui ne comportent pas d'options, tandis qu'au Canada, une certaine souplesse permet de choisir les cours en option. Le nombre d'unités de valeur exigé pour un programme d'enseignement professionnel varie de 90 à 120 au Canada, de 120 à 136 aux États-Unis et de 300 à 450 au Mexique. Enfin, le système de notation utilisé pour mesurer les résultats des étudiants peut être alphabétique (par lettres), par grandes tranches (0-4 ; 0-9 ; 1-12) ou de 0 à 100. Il n'est pas toujours facile de déterminer la correspondance des notes quand les systèmes de notation ne sont pas les mêmes (Mungaray-Lagarda et Sánchez-Soler, 1996).

La mise en œuvre d'un système permettant la mobilité des étudiants et des enseignants

A cet égard, plusieurs initiatives ont été prises conjointement par les établissements des pays de l'ALENA, ainsi qu'un programme trilatéral assurant la mobilité des étudiants et des professeurs. En 1994, l'ANUIES (*Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior de Mexico*) et la CREPUQ (*Conférence de Recteurs et Principaux des universités du Québec*) ont signé un protocole d'entente prévoyant des dispositions modestes de mobilité bilatérale. Aux termes de cet accord, des étudiants québécois et mexicains peuvent passer un an hors de leur établissement d'origine pour étudier dans l'une des universités participantes, le travail effectué bénéficiant d'une reconnaissance pleine et entière. Au cours de la première étape, l'accord couvrait

⁵ 32

28 universités mexicaines et la majorité des universités québécoises. La CREPUQ a aussi conclu un accord avec le *California State University System* prévoyant la mobilité des étudiants (Mungaray-Lagarda et Sánchez-Soler, 1996).

Grâce au financement du ministère fédéral de l'Éducation, la *San Diego State University* a mis en place un programme de doubles diplômes. Les étudiants de la *San Diego State University* ou du *Southwestern Community College* peuvent obtenir un grade ou un diplôme du *Centro de Eseñanza Superior de Tijuana* (Mexique) ou de la *Universidad Autónoma de Baja California*. Cet accord est réciproque (Mungaray-Lagarda et Sánchez-Soler, 1996).

L'*American Accrediting Board of Engineering and Technology* a reçu de l'administration fédérale une subvention afin d'élaborer un guide comparatif des programmes d'ingénierie dispensés au Canada, au Mexique et aux États-Unis. Ce projet a pour but d'améliorer la mobilité des étudiants en leur fournissant des informations exactes sur les différents programmes disponibles dans les trois pays.

Suite aux travaux du Groupe de travail sur la mobilité, les trois pays de l'ALENA ont mis en route le 1er juin 1995 un programme important, mais insuffisamment financé, d'aide à la mobilité (1995-1998), le « Programme de mobilité nord-américain en éducation supérieure ». Chacun des trois pays a affecté l'équivalent de 1.2 million de USD à l'exécution de ce programme.

Les objectifs essentiels du programme sont les suivants :

- Encourager la coopération et les échanges entre les établissements d'enseignement supérieur canadiens, mexicains et américains.
- Améliorer la connaissance des langues, des cultures et des institutions du Canada, du Mexique et des États-Unis.
- Améliorer la qualité du développement des ressources humaines dans les trois pays et étudier les moyens de préparer les étudiants à travailler dans toute l'Amérique du Nord.
- Accroître la mobilité des étudiants, au moyen notamment de la reconnaissance réciproque et de la transférabilité des unités de valeur, de l'élaboration de programmes d'études communs et, le cas échéant, de diplômes communs.
- Ajouter à la coopération nord-américaine en matière d'enseignement supérieur et de formation une dimension supplémentaire qui complétera les modalités existantes de coopération bilatérale et trilatérale entre les trois pays, ainsi que d'autres initiatives et programmes.

Ces propositions seront d'autant plus valables qu'elles réussiront à :

- Créer des partenariats dans l'enseignement supérieur et la formation avec d'autres instances telles que les entreprises, les associations professionnelles et les pouvoirs publics dans les trois pays.

- Encourager l'échange des compétences concernant les avancées nouvelles dans l'enseignement supérieur et la formation, notamment la formation aux technologies nouvelles en vue de l'enrichissement réciproque de la pratique éducative dans les trois pays.

Les propositions doivent être soumises par six établissements au moins, deux par pays. Selon une prévision canadienne, 60 établissements canadiens au moins devraient y participer d'ici la fin du projet et quelque 400 étudiants bénéficieraient du dispositif en faveur de la mobilité. Le programme souhaite inclure des projets qui comportent les moyens de faciliter la mobilité des étudiants, y compris les stages de travail, une préparation linguistique suffisante et la reconnaissance complète des qualifications universitaires. Les projets comprenant des périodes de travail ayant un rapport avec les études suivies sont aussi accueillis (Gouvernement du Canada, Communiqué 95-37 : 3). Les séjours d'études devraient avoir une durée minimale de quatre mois dans un ou plusieurs établissements étrangers et les stages une durée minimale de quatre semaines.

La durée normale des projets serait de trois ans. On a prêté une attention particulière à une phase de planification conjointe consacrée à la mise en place d'un schéma pour les visites d'étudiants, l'élaboration des programmes, la formation linguistique et les transferts d'unités de valeur. La mobilité des étudiants proprement dite devrait commencer vers la deuxième année du projet. Les projets sont censés se poursuivre une fois terminée la période de financement de trois ans.

Étant donné qu'aucune évaluation de ce projet n'a encore été publiée, il n'est pas possible de dire à quel point les objectifs recherchés ont été atteints. L'avenir de ce programme est incertain. A l'heure où nous écrivons [début 1999], aucune décision n'est prise concernant le renouvellement du programme de mobilité de trois ans. La question figure à l'ordre du jour de la prochaine réunion du Comité directeur trilatéral qui doit se tenir le 5 mars 1999 à Mexico.

Le rôle du secteur privé dans la recherche, l'éducation et la formation

Avant l'entrée en vigueur de l'ALENA, deux organisations spécifiques au Canada et aux États-Unis cherchaient à analyser et à améliorer les rapports entre le milieu des affaires et l'enseignement supérieur. Appelées *Business Higher Education Forum* aux États-Unis et *Forum Entreprises-Universités* au Canada, ces organisations avaient fait valoir que la croissance économique dépend, entre autres, d'un partenariat effectif entre les entreprises ou le secteur privé d'une part, le secteur de l'enseignement supérieur, de l'autre. Dès le départ, les deux organisations rassemblaient des membres éminents des milieux des affaires et de l'enseignement supérieur. Le BHEF a été créé en 1978, son homologue canadien cinq ans plus tard.

Les deux instances ont abordé la question de la mondialisation de l'économie et du rôle de l'enseignement supérieur. Les études qu'elles ont publiées sont fort

utiles en ce qui concerne la collaboration régionale entre entreprises et enseignement supérieur. Le Forum canadien s'est tout spécialement intéressé à l'aide à donner au Mexique en vue de la création d'un forum Entreprises-Universités, projet qui a aussi bénéficié du soutien du forum américain.

Plus particulièrement, les deux instances ont participé au Groupe de travail n° 7 (sur 9) défini lors de la Conférence de Vancouver. Ce groupe traite spécifiquement de la question d'un Conseil et Consortium nord-américain Entreprises-Universités. Jusqu'à présent, cet organisme n'a pas encore vu le jour, ce qui tient en partie à ce que le Mexique n'a pas encore créé son propre Forum Entreprises-Universités (Roman, 1996).

De bonnes nouvelles nous parviennent cependant concernant la collaboration entreprises-enseignement supérieur dans une optique trilatérale. Lors de sa dernière réunion, tenue à Ottawa le 24 avril 1998, des membres du Comité directeur trilatéral sur la collaboration nord-américaine en matière d'éducation, de recherche et de formation ont reconfirmé l'engagement de leurs gouvernements respectifs à l'égard de la nécessité d'une collaboration entre les trois pays dans le domaine de l'enseignement supérieur (Rapport, 1998). L'aspect principal de l'ordre du jour est une proposition présentée par le *North American Institute* (NAMI) auquel les trois pays appartiennent, concernant une *Alliance pour l'enseignement supérieur et l'entreprise en Amérique du Nord*. Créé en 1988, le NAMI est une organisation tripartite consacrée aux affaires publiques qui étudie le nouvel espace régional du Canada, des États-Unis et du Mexique et le développement de la communauté nord-américaine. On s'y intéresse particulièrement aux échanges et à l'environnement, à l'évolution des établissements et aux racines socio-culturelles de l'identité des trois pays. Le Comité directeur a accepté la proposition à condition que l'Alliance limite ses activités au Programme de l'Alliance destiné à promouvoir la collaboration entre le milieu des affaires et l'enseignement supérieur et à mettre au point de nouvelles alliances stratégiques entre ces secteurs (Rapport 1998, p. 2). Le programme a été officiellement lancé en août 1998, à l'occasion de la dixième conférence annuelle du NAMI, qui s'est tenue à Santa Fe (New Mexico, États-Unis). Quelques projets pilotes ont été instaurés sous forme de cours de formation dans les domaines de l'administration publique et de la banque.

Le financement proposé par les gouvernements respectifs est très modique, mais, le NAMI cherchera à enrichir les budgets grâce aux dons d'entreprises. Le Canada contribuera 200 000 CAD par an pour les années budgétaires 1998/1999 (communiqué de presse, 21/08/98) pour l'infrastructure et/ou les projets ; le Mexique a fait connaître son intention de contribuer 100 000 USD chaque année pour les années fiscales 1999 et 2000, le financement étant divisé entre l'infrastructure et les projets. Quant aux États-Unis, ils envisagent d'affecter jusqu'à 60 000 USD au cas par cas (Rapport, 1998, p. 2).

QUELQUES DONNÉES DE BASE SUR LES RELATIONS UNIVERSITAIRES ENTRE LE CANADA, LE MEXIQUE ET LES ÉTATS-UNIS

Cette section présente des données concernant les relations universitaires entre le Canada, le Mexique et les États-Unis à partir de deux rapports établis par l'*Association des universités et collèges du Canada* (AUCC, 1996) et l'*Institute of International Education* (IIE, 1997). Le premier rapport se compose d'une compilation de l'information régulièrement recueillie auprès des universités membres et insérée dans deux bases de données appelées *Canadian Universities International Exchanges* (CUE) et *Canadian University Projects in International Development* (CUPID).

D'après le rapport de l'AUCC :

« Deux observations importantes valent tout spécialement la peine d'être notées : premièrement, depuis 1993 (par opposition à 1996), le nombre d'accords universitaires et de projets mis en œuvre entre le Canada et le Mexique a augmenté de 152 % passant de 33 à 83. Les accords avec les États-Unis ont aussi augmenté de 41 %, passant de 68 à 97. Deuxièmement, les données montrent que le nombre des accords et des projets universitaires conclus avec les universités mexicaines sont à égalité avec la coopération entre le Canada et les États-Unis » (AUCC, 1996, p. 1).

Pour ce qui est du type des accords, il n'est pas sensiblement différent d'un pays à l'autre. La plupart des accords s'inscrivent dans une catégorie générale appelée « accord d'échange » (44,3 % avec les États-Unis et 47,5 % avec le Mexique). Quant aux accords de recherche, ils représentent 5,7 % avec les États-Unis et 2,5 % avec le Mexique. Il convient de noter le sensible déséquilibre entre les accords de recherche et les autres.

Si l'on considère les disciplines privilégiées, il existe des similitudes entre le Canada et les États-Unis. Les disciplines privilégiées sont les sciences sociales, l'administration des affaires et le droit. La santé et l'ingénierie forment un deuxième groupe de disciplines privilégiées.

Le rapport de l'*Institute of International Education* est plus complet que celui de l'AUCC. Il se compose d'une enquête menée auprès des représentants d'établissements et de groupes d'établissements d'enseignement supérieur au Canada, au Mexique et aux États-Unis. Le questionnaire a été mis au point par l'IIE en consultation avec l'*United States Information Agency* (USIA), le *ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada* et le *Secretaría de Educación Pública de Mexico*.

Le sous-échantillon canadien a fourni 46 réponses, les sources américaines 201 et les établissements mexicains 96 (tableau 1).

Soixante-sept pour cent des répondants canadiens font état d'échanges trilatéraux, contre 23 % pour les répondants des États-Unis. Seuls 9 % des établissements mexicains disent avoir eu des échanges trilatéraux (IIE, 1997 ; 6).

Tableau 1. **Distribution de l'échantillon de l'IIE ventilée par pays et par type d'établissement**
Pourcentage

Type d'établissement	Canada	Mexique	États-Unis
Établissements universitaires	93,5	86,0	93,5
Organismes sans but lucratif et groupes et organisations universitaires	4,3	6,0	5,0
Organismes gouvernementaux	2,2	4,0	1,0
Établissements de recherche	–	3,0	–
Entreprises	–	1,0	0,5
Pourcentage total	100	100	100
TOTAL (nombre)	(46)	(96)	(201)

Source : IIE, 1997.

L'enquête a fait apparaître une augmentation des relations entre établissements entre 1990 et 1997. Pour ce qui est des États-Unis, ces relations ont triplé (de 57 à 190). Les établissements canadiens ont décuplé leurs programmes de contacts (de 7 à 73). Les établissements mexicains font état d'une augmentation de 30 % de leurs rapports (IIE, 1997, 1).

Le rapport analyse les réponses concernant les forces qui ont motivé les activités de collaboration. Mise à part la catégorie « autres », les « contacts entre professeurs » constituent la catégorie la plus souvent citée pour les trois pays. La deuxième en ordre de fréquence est la « demande émanant d'un établissement homologue » (IIE, 1997, 9).

Le rapport de l'IIE contient aussi un chapitre sur l'évaluation des activités de collaboration. Selon ce rapport :

« Parmi ceux qui ont évalué leurs relations, on fait le plus souvent remarquer que les activités de collaboration sont généralement satisfaisantes, qu'il est parfois difficile d'inciter les étudiants des États-Unis à aller suivre des études au Canada, et on évoque des problèmes de financement » (IIE, 1997, 9).

Que ce soit au Canada ou aux États-Unis, les répondants accordent un rang prioritaire plus faible aux accords trilatéraux qu'aux accord bilatéraux, par suite des problèmes administratifs qui se posent (IIE, 1997, 3).

Enfin, les répondants font valoir qu'il est trop tôt pour évaluer leurs programmes de collaboration. Il ressort de la plupart des réponses venues du Canada et des États-Unis que « les résultats obtenus jusqu'à présent sur la collaboration ne sont pas concluants » (IIE, 1997, 3).

L'AVENIR DES RELATIONS TRILATÉRALES ENTRE PAYS DE L'ALENA

Un rapport a été commandé en 1997 par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada, avec l'accord des États-Unis et du Mexique, pour recommander les mesures à prendre afin de faire progresser les travaux du Groupe de travail trilatéral au cours des cinq à dix années à venir (Roman, 1997). Au début du printemps 1997, une enquête a été menée et a donné un taux de réponse satisfaisant de 58 %. Les taux de réponses des trois différents sous-échantillons ont été de : 79 % pour le Canada, 43 % pour le Mexique et 47 % pour les États-Unis. Au total, 75 répondants (sur 130) ont renvoyé un questionnaire exploitable : 38 venant du Canada, 20 du Mexique et 17 des États-Unis. Il convient de noter que la liste initiale était très sélective et avait été mise en consultation avec les autorités et associations compétentes de chaque pays. Des efforts particuliers ont été faits pour inclure dans l'enquête des dirigeants d'entreprises, d'associations commerciales et de fondations. En fait, 44 % des répondants appartenaient à ces secteurs (N = 33). C'était la première fois que l'on obtenait une aussi forte participation des milieux d'affaires à une évaluation des relations trilatérales.

A la question : « Quelle est la pertinence de la collaboration à l'échelle nord-américaine pour votre travail ? », 75 % des répondants estiment qu'elle est « vitale » ou « très importante » pour leur travail, qu'il s'agisse d'enseignement supérieur, d'entreprises, de fondations ou d'organismes gouvernementaux. Les Canadiens se montrent moins positifs dans leur évaluation. Soixante-huit pour cent des répondants canadiens estiment que la collaboration nord-américaine est vitale ou très importante pour leur travail contre 79 % des répondants mexicains et 87 % des répondants américains.

On a demandé aux répondants de noter l'importance des différentes activités de collaboration. La liste des activités comprenait : l'échange d'étudiants, le perfectionnement des professeurs, la mobilité au travail, les programmes internationaux, l'apprentissage à distance, la R-D conjointe, les normes et l'accréditation ainsi que le développement communautaire.

La seule activité qui apparaît dans les quatre premiers choix pour les trois pays est la mise au point de programmes internationaux. La R-D conjointe figure parmi les trois choix favorisés par les répondants canadiens et mexicains, mais pas par les Américains. L'échange d'étudiants est le choix préféré en 2^e position pour les Canadiens et les Américains.

Les répondants sont invités à donner des réponses qualitatives à certaines questions. L'une d'entre elles traite des mesures à prendre pour inciter les entreprises et les fondations à participer plus activement aux initiatives trilatérales. Roman (1997) résume les réponses sous forme de cinq propositions :

- Répondre aux besoins des entreprises et des fondations, et le faire sur leur propre terrain.

- Trouver des porte-parole qui convaincront leurs collègues.
- Créer une nouvelle structure trilatérale qui inclut les entreprises et les fondations.
- Montrer la valeur de projets spécifiques.
- Améliorer le cheminement de l'information.

Le Comité directeur de la Collaboration nord-américaine en matière d'enseignement supérieur a mis à l'épreuve quatre moyens envisageables d'organiser l'initiative trilatérale à l'avenir :

- A. Établir un centre d'information nord-américain fondé sur Internet.
- B. Continuer à travailler au cas par cas au moyen d'un organisme de financement de projet.
- C. Créer une nouvelle organisation représentant tous les intéressés, munie d'un secrétariat, qui définirait les objectifs et procédures pour l'avenir.
- D. Explorer la possibilité de poursuivre les travaux dans le cadre d'une commission de l'ALENA.

Deux fois plus de répondants ont choisi des options multiples plutôt qu'une seule. Dans ce dernier cas, l'ordre de préférence était B, A et C à égalité, puis D en dernier lieu. Lorsque des combinaisons étaient proposées, l'ordre de préférence était B, A, C et D. Cinq répondants ont approuvé les quatre options, sans doute en vue de les examiner plus en profondeur ou d'essayer de soupeser les avantages des diverses combinaisons. Trois n'en ont approuvé aucune, suggérant plutôt des rencontres occasionnelles entre un petit nombre de participants qui auraient un ordre du jour précis et seraient organisées par région ou par enjeu, ou encore des rencontres d'envergure tenues à intervalles de quelques années afin d'évaluer et d'annoncer les progrès vers l'atteinte d'objectifs choisis par les trois pays (les répondants n'indiquaient pas comment ces objectifs seraient établis).

Deux autres possibilités n'ont pas été retenues par les répondants, ni par l'auteur du rapport évoqué ci-dessus : déclarer la victoire du Groupe de travail et ne procéder à aucune restructuration ; s'attendre à ce que les trois gouvernements (Comité directeur) continuent de stimuler les progrès et d'évaluer la collaboration trilatérale. Selon Roman (1997) :

« Tout d'abord, il n'est pas réaliste de croire que les gouvernements peuvent à eux seuls constituer le moteur de cette initiative, particulièrement en raison de l'appui ministériel actif soutenu qui serait nécessaire ainsi que des ressources financières et humaines substantielles qui devraient être mobilisées, deux conditions qui sont difficiles et même impossibles à réaliser. (...) En second lieu, le choix de ne pas structurer la collaboration trilatérale écarterait toute possibilité de mettre à profit la synergie qui est créée. » (pp. 6-7)

Roman préconise l'option C qu'elle appelle « création d'un nouvel organisme chapeau » :

« A mon avis, cette option signifierait l'intention ferme d'étendre l'initiative trilatérale au-delà de l'enseignement supérieur et du gouvernement, domaines qui sont principalement ses champs d'activité à l'heure actuelle (...). Peut-être que l'option C constitue le véritable test pour connaître la solidité des intentions des trois pays. Elle nécessite quand même un financement aussi bien que l'engagement de porte-parole de chaque secteur qui sont respectés par leurs pairs et prêts à faire de ce projet une priorité pendant plusieurs années. » (Roman, 1997, p. 9).

CONCLUSION

Bien que l'appréciation générale de la collaboration nord-américaine en matière d'enseignement supérieur dans le cadre de l'ALENA soit positive, il est indispensable de procéder à la révision approfondie de sa structure, de son financement et de sa programmation. La question peut être très simplement posée : est-il toujours nécessaire d'avoir dans tous les projets nord-américains des partenaires appartenant aux trois pays ? Les problèmes administratifs ont incité les répondants à l'enquête de l'IIE à donner aux initiatives trilatérales un rang prioritaire inférieur à celui des initiatives bilatérales. La collaboration nord-américaine dans le domaine de l'enseignement supérieur envisagée dans une optique trilatérale peut aussi tirer profit d'une amélioration des accord bilatéraux. Quand un établissement sis dans un pays de l'ALENA a des programmes d'échanges bilatéraux avec des établissements des deux autres pays, il peut arriver que les établissements qui savent comment les uns et les autres « fonctionnent » souhaitent créer un consortium trilatéral.

La question du financement revêt une importance primordiale. Si l'on compare le financement disponible pour les projets trilatéraux aux autres types de financement, on peut facilement conclure que ces projets ne se situent pas très haut sur la liste des priorités des trois gouvernements. Le financement du nouveau *College of the Americas*, une initiative de l'Organisation interaméricaine pour l'enseignement supérieur, implantée pour cinq ans à l'Université de Montréal, constitue un bon exemple. Bien que le *College* n'existe en principe que depuis novembre 1997 et ne fonctionne que depuis le 12 mai 1998, le Gouvernement canadien a promis une subvention de 3 millions de CAD, à raison d'un million chaque année à dater de l'année budgétaire 1998-1999. Si l'on compare cette somme à l'attribution modique de 1.5 million de CAD au programme de projets trilatéraux lancé en juin 1995, il est évident que l'horizon politique du Canada est d'ores et déjà continental (nord, centre, sud) et non simplement « trilatéral ». En outre, le Canada et le Chili ont signé un accord de libre échange et le Canada accueillera dans deux ans une conférence intitulée *Continental Conference of Heads of State and Governments of the Americas on Free Trade*. La Conférence

tenu au printemps dernier à Santiago avec la participation des dirigeants des pays d'Amérique (à l'exception de Cuba) a décidé en principe d'entamer les négociations en vue de la création d'une zone continentale de libre échange.

Il se peut que le *Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure* offre une indication claire des intentions futures des gouvernements. Ce programme a pris fin en 1997-1998. A l'heure où nous écrivons, les intentions des gouvernements de l'ALENA, exprimées par l'intermédiaire du Comité directeur, ne sont pas connues. Il s'agit d'une affaire à suivre.

Il paraît évident qu'une accalmie s'est produite, comme le dit le Comité directeur (réunion du 24 avril 1998), depuis la Conférence de Guadalajara tenue en avril 1998. Cependant, l'optique trilatérale est loin d'être une « chose du passé ». En effet, la WICHE (*Western Interstate Commission for Higher Education*) est très active dans ce domaine⁶. Elle publie régulièrement des documents de travail sur des sujets qui intéressent les pays de l'ALENA et parraine des conférences et des services d'information électroniques. Le CONAHEC (*Consortium for North American Higher Education Collaboration*) dont la WICHE est l'un des membres fondateurs, a organisé une conférence à Vancouver en septembre 1998⁷. De plus, l'ELNET (*Educational Leadership Network*), administré par le CONAHEC, est un site Web qui se spécialise dans la promotion des échanges éducatifs nord-américains. D'après une brochure d'ELNET, il « permet à ses utilisateurs de partager des informations importantes afin de favoriser le dialogue et la collaboration entre le Mexique, le Canada et les États-Unis ».

La collaboration nord-américaine dans le domaine de l'enseignement supérieur est à la croisée des chemins. Elle a certainement besoin d'une nouvelle structure qui rassemblera les diverses parties prenantes : les établissements eux-mêmes par l'intermédiaire de leurs administrateurs et de leurs professeurs, les associations d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics, le milieu des affaires (les entreprises et les associations commerciales) et les fondations. Elle a sans aucun doute besoin de financements supplémentaires provenant de sources diverses. Et elle doit, ce qui est le plus important, donner une nouvelle définition à sa mission pour voguer victorieusement sur le raz de marée que représente l'ouverture d'un continent.

Notes

1. Cet article est la version révisée d'une communication présentée au dixième Congrès mondial du World Council of Comparative Education Societies, Le Cap, Afrique du Sud, du 12 au 17 juillet 1998. L'auteur remercie vivement Sylvie Dubé, du ministère du Développement des ressources humaines, Canada, Jean-François Bergeron, du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, Canada, et Margo Schultz, Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE) des renseignements utiles qu'ils lui ont fournis. Il tient aussi à exprimer sa reconnaissance toute particulière à Patricia Roman, ancienne Vice-Présidente du Forum Entreprises-Universités pour l'information précieuse qu'elle lui a communiquée, et pour ses commentaires et suggestions fort appréciés, et à Shirley Humphries pour son aide à la rédaction du texte anglais. Toute erreur ou inexactitude relève de la seule responsabilité de l'auteur. Les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement celles des personnes ou des organismes mentionnés ci-dessus.
2. La délégation canadienne ne comprenait que deux représentants du milieu de l'entreprise.
3. On trouvera une évaluation générale des réalisations survenues depuis la Conférence de Vancouver dans Mallea, Malo and Pendergast (1998).
4. Quatre-vingt pour cent des immigrants exercent des métiers qui s'inscrivent dans les catégories professionnelles relevant des provinces.
5. La proposition de Natalicio pose quelques questions, tant au Canada qu'au Mexique. Ces deux pays n'accueilleraient pas volontiers un système d'agrément fondé sur l'expérience des États-Unis et la proposition de Natalicio peut être interprétée dans ce sens. Un séminaire de deux jours se tiendra néanmoins à l'Université du Texas en 1999 pour étudier les questions de mobilité et d'agrément, dans l'optique de la proposition de Natalicio.
6. En février 1999, la WICHE avait publié huit documents de travail dans la série « Understanding the Differences ». On peut citer notamment J.I. Gill and L. Alvarez de Testa (1995), « Understanding the Differences : An Essay on Higher Education in Mexico and the United States » et G. de la Garde, B. Landrum and B. Fernandez Samuels (1997), « Teaming Up : Higher Education – Business Partnerships and Alliances in North America » (1997).
7. Le séminaire avait pour thème « Vancouver Revisited : Moving to the Next Step ». Le séminaire a évalué les progrès accomplis depuis la Conférence de Vancouver et tenté d'établir des lignes directrices pour l'évolution future. Certaines réalisations importantes ont eu lieu depuis 1993, telles que le « Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure » et la création d'une base d'information électronique contenant des données intéressantes la coopération trilatérale (ELNET). Il reste beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne la participation du milieu des affaires et le niveau d'engagement des gouvernements respectifs (Mallea, Malo and Pendergast, 1998).

Références

- ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (1996),
Academic relations among Canada, Mexico and the United States, Ottawa, AUCC, avril.
- MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET DU COMMERCE INTERNATIONAL (1998),
Communiqué de presse, 21 août.
- GOVERNEMENT DU CANADA (1995),
Communiqué 95-37, « Programme nord-américain de mobilité dans l'enseignement supérieur mis en œuvre en collaboration avec le Mexique et les États-Unis », 1^{er} juin.
- DEUPREE, J.-L. (1996),
« La convergencia de los mecanismos para garantizar la calidad y los instrumentos de evaluación para el desarrollo de normas académicas », in M. Crespo et L. Yarzabal (dirs. pub.), *La integración de América del Norte y la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC, pp. 45-54.
- « Identifying the Agenda » (1992),
Actes de la Conférence Wingspread Conference sur la coopération nord américaine dans le domaine de l'enseignement supérieur, Racine, Wisconsin, 12-15 septembre.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (1997),
Survey and Evaluation of North American Higher Education Cooperation, Institute of International Education, avril.
- MALLEA, J., MALO, S. et PENDERGAST, D. (1998),
« The Vancouver Communiqué Revisited : an Assessment », document de travail n° 8 dans la série *Understanding the Differences*, Boulder, CO, WICHE.
- MUNGARAY-LAGARDA, A. et SANCHEZ-SOLER, D. (1996),
« La transferencia de cursos y títulos desde una perspectiva trilateral de la educación superior », in M. Crespo et L. Yarzabal (dirs. pub.), *La integración de América del Norte y la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC, p. 55-68.
- « North American Higher Education Cooperation : Implementing the Agenda » (1993),
Rapport du symposium international sur l'enseignement supérieur et les partenariats stratégiques, Vancouver, 10-13 septembre.
- « Partners for Prosperity », troisième réunion générale sur la collaboration dans l'enseignement supérieur, la recherche et la formation en Amérique du Nord (1996),
Guadalajara, Jalisco, Mexique, 28-30 avril.
- PRIETO, C.R. (1996),
« La infraestructura educativa del TLC : una evaluación de las necesidades », in M. Crespo et L. Yarzabal (dirs. pub.), *La integración de América del Norte y la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC, p. 91-100.
- Rapport de la réunion du Comité de direction trilatéral sur la collaboration nord américaine pour la recherche et la formation (1998), Ottawa, 24 avril.

- ROMAN, P. (1996),
« Las universidades y la empresas : el respeto a la diferencias y el fortalecimiento del rendimiento », in M. Crespo et L. Yarzabal (dirs. pub.), *La integración de América del Norte y la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC, p. 103-121.
- ROMAN, P. (1997),
« Comment structurer la collaboration nord-américaine dans les domaines de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation », rapport commandé par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, Canada, 30 avril.
- WHYTE, F.R. (1996),
« La equivalencia de cursos y diplomas en el contexto de América del Norte », in M. Crespo et L. Yarzabal (dirs. pub.), *La integración de América del Norte y la educación superior*, Caracas, UNESCO/CRESALC, p. 35-44.

Différences de financement et de gestion entre les établissements d'enseignement supérieur dans un système double sur le plan racial

G. Thomas Sav

Wright State University, États-Unis

RÉSUMÉ

Depuis leur fondation aux États-Unis dans un système double sur le plan racial, les universités et les collèges publics répondant principalement aux besoins des Noirs en matière d'enseignement supérieur ont connu des conditions financières différentes de celles des établissements desservant surtout la population blanche. Les disparités de financement ont imposé des pressions d'ordre administratif aux décideurs des universités et des collèges en ce qui concerne l'affectation interne des ressources des établissements. Ces universités et ces collèges traditionnellement noirs continuent d'offrir des possibilités éducatives uniques aux Noirs, mais la question se pose encore de savoir s'ils sont placés sur un pied d'égalité financière avec les établissements publics principalement blancs. Dans cet article, l'auteur se demande dans quelle mesure il subsiste des différences entre ces deux catégories d'établissements pour ce qui est des sources de financement externes et des allocations internes de ressources résultant des décisions des gestionnaires. Il examine aussi les conséquences éventuelles des changements qui devraient se produire sous peu dans les schémas de financement.

Un système d'enseignement supérieur appliquant la ségrégation raciale est né aux États-Unis dans les années 1860, peu après la Guerre civile. Les États du Sud et certains de leurs États limitrophes ont eu recours aux dotations foncières pour financer la création d'universités et de collèges publics ayant pour vocation de répondre aux besoins d'enseignement supérieur des Noirs séparément de ceux des Blancs. En 1890, le système double qui prenait forme a reçu la sanction de la justice sous la notion « séparé mais égal », les tribunaux ayant stipulé que l'égalité se rapportait au financement. Mais il s'est avéré que le système qui s'est fait jour

sous le régime de la ségrégation *de jure* n'était en rien égal sur le plan du financement, donc des possibilités éducatives. Même après les nombreuses actions en justice contre les inégalités qui ont donné lieu à la décision de la Cour suprême selon laquelle « les dispositions éducatives séparées sont intrinsèquement inégales » (Brown vs. Brown, 1954), à la promulgation de la *Civil Rights Act* de 1964, et aux injonctions de déségrégation de l'enseignement qui l'ont suivie, la ségrégation *de facto* a persisté dans l'enseignement supérieur public des États du Sud¹.

Au cours des années 70 et pendant une bonne partie des années 80, de nouvelles contestations juridiques ont forcé les États contrevenants à se conformer aux ordres de déségrégation et à placer sur un pied d'égalité financière leurs établissements d'enseignement supérieur principalement noirs et principalement blancs. Pas plus tard qu'en 1996, le *Department of Education* américain a menacé de rouvrir un procès pour discrimination quand le bruit a couru que l'État de l'Ohio se proposait de fermer sa seule université publique traditionnellement noire en raison de difficultés financières.

Ces universités et ces collèges, maintenant « noirs » d'un point de vue historique, continuent de survivre et d'offrir des possibilités éducatives uniques aux Noirs. Mais ils se maintiennent dans des conditions de financement disparates qui font peser sur leurs décideurs des pressions administratives qui diffèrent notablement de celles que subissent leurs homologues des établissements desservant principalement la population blanche. En fait, la question se pose encore de savoir si – et dans quelle mesure – les universités et collèges traditionnellement noirs sont placés sur un pied d'égalité financière avec les établissements publics essentiellement blancs.

Cet article a pour objet d'examiner cette question sous différentes perspectives financières, notamment les différences entre les universités et les collèges publics traditionnellement noirs et principalement blancs en ce qui concerne les diverses ressources financières, et l'incidence de ces financements sur les décisions de gestion relatives à l'affectation interne des ressources des établissements.

DONNÉES SUR LES ÉTABLISSEMENTS ET MÉTHODOLOGIE

Comme dans tout travail empirique, lorsqu'on tente d'étudier les différences de financement et de gestion dans les établissements d'enseignement supérieur, la disponibilité des données est l'élément contraignant. Pour cette étude, les données ont été obtenues auprès du *Department of Education* des États-Unis, *National Center for Education Statistics* (NCES), *Integrated Postsecondary Education Data System* (IPEDS). Les données brutes de l'IPEDS sur les caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur, sur leur financement et leurs dépenses, et sur la situation et les salaires du corps enseignant proviennent 1) de l'enquête sur les finances de 1995², 2) de l'enquête sur les salaires de 1994-95³, et 3) des enquêtes sur les

⁴⁶

caractéristiques des établissements de 1994-95, 1995-96, et 1996-1974⁴. La période d'étude a été limitée du fait que la plus récente enquête sur les finances publiée par le NCES est celle de 1995, qui porte sur l'année universitaire 1994-95.

Un profil complet des finances et des caractéristiques des différents établissements, ainsi que de la situation et des salaires du corps enseignant, a été construit pour l'année universitaire 1994-95 en fusionnant les données brutes de 1994-95 sur les finances, les salaires et les caractéristiques institutionnelles. L'ensemble de données fusionnées portait sur plus de 3 000 établissements d'enseignement postsecondaire agréés au niveau « college » minimum, y compris 103 universités et collèges traditionnellement noirs. Cet ensemble de données a été affiné de façon à le faire porter essentiellement sur les établissements traditionnellement noirs, publics, subventionnés, et dispensant des programmes de quatre ans et plus, et sur leurs homologues principalement blancs. Les établissements privés et ceux décernant des diplômes en deux ans ont donc été exclus. Les établissements publics spécialisés, comme les écoles de médecine, les centres d'études du textile et les instituts des sciences de la santé, ont également été exclus. Le processus de sélection dans son entier a produit en fin de compte un ensemble de données comprenant 31 universités et collèges publics traditionnellement noirs dispensant des programmes de quatre ans et 176 de leurs homologues principalement blancs, groupés en conséquence et situés dans 14 États.

L'ensemble de données permet d'évaluer dans quelle mesure il existe, à l'intérieur des États, des différences entre les établissements traditionnellement noirs et les établissements principalement blancs en ce qui concerne la dépendance à l'égard des diverses sources de revenus, le financement public et l'affectation interne des ressources.

Pour ce qui est du financement global, on a calculé les sources de revenus de fonctionnement des différents établissements, puis on en a fait la moyenne pour le groupe d'universités et de collèges traditionnellement noirs et le groupe d'universités et de collèges principalement blancs à l'intérieur d'un État.

Pour rendre compte des différences dans l'allocation interne des ressources, les mêmes calculs ont été effectués pour les dépenses d'éducation et les dépenses générales des établissements, y compris les dépenses d'enseignement, de recherche et d'administration. On a tenté à cet égard de se concentrer autant que possible sur le processus décisionnel interne d'affectation des ressources portant sur les sources de financement discrétionnaires, c'est-à-dire sur les revenus produits par l'établissement. Par conséquent, ont été exclues du profil des dépenses institutionnelles, les dépenses affectées aux bourses accordées par des sources extérieures, par exemple, les *Federal Pell Grants*. Malheureusement, les données n'ont pas permis la même dichotomie au sujet des dépenses de recherche. Par conséquent, celles-ci comprennent à la fois les fonds de recherche provenant de l'extérieur et la

recherche commandée à l'interne. Pour calculer l'affectation interne des ressources aux fonctions administratives, on a utilisé la définition des dépenses administratives du NCES. Le NCES entend par dépenses administratives, les dépenses au titre du soutien au corps enseignant et à l'établissement, à l'exclusion des dépenses engagées pour les bibliothèques.

Lorsqu'on a élaboré les mesures des coûts de personnel des établissements et de l'affectation des coûts de personnel aux différentes fonctions des établissements, on a utilisé deux enquêtes distinctes de l'IPEDS. On a tout d'abord utilisé l'enquête sur les finances pour déterminer le total des coûts de personnel des établissements et la part des dépenses d'éducation et des dépenses générales totales affectées au personnel. Ensuite, l'enquête sur le corps enseignant a été utilisée afin de dissocier les rémunérations des enseignants plein temps du total des dépenses de personnel de manière à obtenir une mesure globale de l'utilisation des ressources consacrées au corps enseignant.

ANALYSE

Si l'accent est mis avant tout sur les différences entre les établissements d'enseignement supérieur traditionnellement noirs et les établissements principalement blancs pour ce qui est du financement et des décisions touchant l'affectation interne des ressources à l'intérieur des États, les résultats révèlent aussi des différences significatives entre les États, dans chacun des groupes, qui sont déterminantes pour l'analyse.

Financement externe

Le tableau 1 présente les résultats de la décomposition des sources de revenus, par type d'établissements, dans chaque État. Les revenus institutionnels d'une source particulière sont calculés en pourcentage du total des revenus de fonctionnement, à l'exclusion des revenus provenant des hôpitaux. Bien que toutes les sources de revenus ne soient pas prises en compte, dans les établissements traditionnellement noirs, les droits de scolarité, les crédits de l'État, les dotations fédérales et les ventes représentent au minimum 90 % et au maximum 98 % des revenus totaux. Dans les établissements essentiellement blancs, les proportions sont de 88 et 95 %.

Les droits de scolarité englobent les frais d'inscription et de scolarité réclamés aux étudiants. Les crédits de l'État incluent les revenus perçus par les établissements aux termes de la législation, mais ne comprennent pas les aides et les contrats de l'État. Les aides et les contrats reçus d'organismes fédéraux de recherche et de formation figurent dans la source de revenus intitulée dotations fédérales au tableau 1. Le revenu des ventes est une source de revenus plus générale. Il représente, dans cette étude, la somme des revenus de quatre provenances : 1) les

Tableau 1. Ressources selon l'origine, en pourcentage des ressources globales

État	Institutions traditionnellement noires				Institutions essentiellement blanches			
	Droits de scolarité	Crédits de l'État	Dotations fédérales	Ventes	Droits de scolarité	Crédits de l'État	Dotations fédérales	Ventes
	%	%	%	%	%	%	%	%
Alabama	20	42	20	13	24	41	12	16
Arkansas	17	38	30	9	22	43	13	16
Delaware	23	43	16	16	38	19	9	22
Florida	19	41	21	9	16	49	12	14
Georgia	15	39	24	15	22	46	9	15
Louisiana	23	33	26	15	30	36	12	16
Maryland	25	39	16	15	30	38	6	21
Mississippi	18	35	28	17	21	39	13	19
North Carolina	12	51	17	17	13	46	9	27
Pennsylvania	23	43	15	14	45	30	7	13
South Carolina	19	36	23	20	32	35	9	17
Tennessee	21	39	25	12	20	48	9	15
Texas	18	38	26	13	22	47	10	14
Virginia	25	29	19	21	27	29	8	25
Moyenne	19	40	21	15	28	39	9	16

Source : Calculs de l'auteur à partir des données du United States Department of Education National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System, Finance Survey, FY 1995.

ventes de services et de biens éducatifs, comme les services de tests et les presses universitaires, 2) les revenus provenant d'activités auxiliaires, comme l'exploitation des résidences universitaires et les rencontres sportives inter-établissements, 3) les revenus tirés d'entreprises autonomes, comme les centres de recherche et de développement, et 4) les revenus de provenances diverses.

Comme le montre le tableau 1, la dépendance à l'égard des diverses sources de revenus varie considérablement d'un État à l'autre, tant pour les établissements traditionnellement noirs que pour les établissements majoritairement blancs. Mais, en tant que groupe, les premiers sont beaucoup moins dépendants que les seconds des droits de scolarité comme source de revenus. C'est-à-dire, qu'en moyenne, ces droits ne représentent que 19 % du total des revenus des établissements publics traditionnellement noirs, comparativement à 28 % pour les établissements publics essentiellement blancs. Les variations à l'intérieur des États et entre les États sont néanmoins significatives.

Les établissements de la Caroline du Nord sont systématiquement moins soumis aux mécanismes des droits de scolarité, qu'il s'agisse des établissements traditionnellement noirs qui recueillent 12 % de leurs revenus par le biais de ces

droits, ou des établissements principalement blancs pour lesquels cette proportion est de 13 %. Par comparaison, l'établissement noir type du Maryland ou de la Virginie doit acquérir 25 % de ses revenus à partir des droits de scolarité ; et bien que les établissements blancs de ces États soient encore moins bien placés à cet égard (30 % et 27 %, respectivement), ils ne font pas partie de ceux qui dépendent le plus des droits de scolarité. Pour les établissements surtout blancs, la place est occupée par les établissements de Pennsylvanie, où 45 % des revenus doivent provenir des droits de scolarité.

Dans l'ensemble, en prenant pour base un même État, les universités et les collèges traditionnellement noirs manifestent une dépendance moindre à l'égard des revenus provenant des droits de scolarité que les établissements essentiellement blancs. Les seules exceptions sont la Floride et le Tennessee, où les établissements noirs tablent un peu plus sur ce type de revenus, avec un écart entre les groupes blanc et noir de -3 % et de -1 %, respectivement⁵. A l'autre extrémité, on trouve les écarts positifs les plus importants au Tennessee (22 %), au Delaware (15 %) et en Caroline du Sud (13 %).

Bien entendu, dans le secteur public, les revenus de l'enseignement supérieur ne provenant pas des droits de scolarité imposés aux bénéficiaires directs de l'enseignement sont générés par les bénéficiaires indirects, par l'entremise du mécanisme fiscal. En règle générale, ces subventions, sous forme de crédits de l'État, représentent la source de revenus la plus importante pour les universités et les collèges publics. Dans ce cas-ci, les groupes d'établissements qui nous intéressent ne sont pas différents. En fait, les résultats figurant au tableau 1 montrent que, dans l'ensemble, les établissements traditionnellement noirs sont à égalité avec les établissements majoritairement blancs pour ce qui est de leur dépendance relative à l'égard des fonds fournis par l'État, avec 40 % contre 39 % du total de leurs revenus. Mais encore une fois, il existe de fortes variations entre les États et à l'intérieur des États.

Comme prévu, la Caroline du Nord, dont les établissements dépendent peu des revenus tirés des droits de scolarité, est un État où les subventions occupent une place importante, fournissant 51 % des revenus totaux de l'établissement noir type. En comparaison, on peut citer la Virginie, où les crédits de l'État représentent 29 % seulement des revenus des établissements traditionnellement noirs. Mais, à ce chapitre, les établissements noirs de Virginie sont sur un pied d'égalité avec les établissements blancs, de sorte que la différence entre groupes blanc et noir disparaît. Il n'en va pas de même dans d'autres États. Par exemple, dans le Delaware et en Pennsylvanie, les établissements traditionnellement noirs perçoivent proportionnellement plus de crédits de l'État en tant que sources de revenus et produisent des écarts entre groupes blanc et noir de 24 % et de 13 %, respectivement. Le contraire est vrai au Tennessee et au Texas, où l'écart est de 9 %, favorisant donc les établissements où prédomine la population blanche au chapitre des crédits de l'État.

⁵ 50

Un schéma de financement différent apparaît si l'on se tourne vers l'administration fédérale. Globalement, les établissements traditionnellement noirs tirent 21 % de leurs revenus des dotations fédérales ; les établissements blancs, 9 % seulement. Contrairement aux fluctuations qu'on a relevées dans les écarts entre groupes sous la rubrique des crédits de l'État, ces écarts sont négatifs dans chaque État en ce qui concerne les dotations fédérales, mais vont de -7 % dans le Delaware à -16 % au Tennessee et au Texas. Qui plus est, les établissements traditionnellement noirs qui tirent une part plus importante de leurs revenus des dotations fédérales, comparativement à leurs homologues blancs, tendent à percevoir moins de crédits de l'État. C'est-à-dire que les écarts positifs entre les groupes blanc et noir au chapitre des crédits de l'État tendent à être contrebalancés par les écarts négatifs en ce qui touche les fonds fédéraux. Cette constatation corrobore dans une certaine mesure l'idée que le financement de l'État se substitue quelque peu au financement fédéral.

Les ventes de services éducatifs, auxiliaires et autres représentent la dernière source de revenus de tous les établissements d'enseignement supérieur, et la plus petite. Par rapport au total des revenus, les établissements traditionnellement noirs et les établissements majoritairement blancs sont, dans l'ensemble, essentiellement égaux (15 % contre 16 %) quant à leur capacité relative à tirer des revenus des ventes. En fait, les variations à l'intérieur des États imputables à la dépendance à l'égard des revenus des ventes sont les plus petites de toutes les sources de revenus. A l'exception de l'aptitude des établissements blancs de Caroline du Nord à générer 10 % de revenus provenant des ventes de plus que les établissements noirs, les écarts entre les groupes blanc et noir vont de -3 % en Caroline du Sud à 7 % en Arkansas. En outre, bien qu'ils ne soient pas négligeables pour le fonctionnement de tout établissement dans un groupe, ces écarts de revenus peuvent être attribués à des différences entre les établissements pour ce qui est de la capacité des résidences universitaires, de l'existence de centres de recherche, et des rencontres sportives, parmi d'autres opérations moins mesurables.

Affectation interne des ressources

Le tableau 2 présente les résultats de la décomposition des fonctions de dépenses dans chaque État telle qu'elle découle des décisions prises par les gestionnaires des établissements concernant l'affectation interne des ressources. Les dépenses au titre des diverses fonctions des établissements sont exprimées en pourcentage du total des dépenses d'éducation et des dépenses générales. Comme dans le cas des sources de revenus, toutes les dépenses ne sont pas prises en considération. On se concentre sur l'allocation interne des ressources à l'enseignement, à la recherche et à l'administration. Combinées, ces trois composantes de dépenses représentent, en moyenne, 72 % du total des dépenses des établissements traditionnellement noirs et 71 % du total des dépenses des établissements

Tableau 2. Affectation des dépenses en pourcentage des dépenses globales des établissements

État	Institutions traditionnellement noires				Institutions essentiellement blanches			
	Enseignement	Recherche	Administration	Personnel	Enseignement	Recherche	Administration	Personnel
	%	%	%	%	%	%	%	%
Alabama	31	9	26	51	41	8	17	57
Arkansas	37	17	22	59	44	6	16	57
Delaware	43	7	21	53	46	12	12	52
Florida	38	15	22	55	41	16	19	53
Georgia	40	4	29	54	49	7	20	57
Louisiana	45	5	27	61	50	7	17	60
Maryland	38	9	25	49	43	7	19	59
Mississippi	39	7	19	52	37	12	18	53
North Carolina	45	5	24	62	46	8	16	60
Pennsylvanie	43	0	22	51	45	2	23	57
South Carolina	41	7	22	61	42	5	16	58
Tennessee	45	9	15	58	50	8	14	61
Texas	41	9	21	54	46	7	18	53
Virginia	39	6	23	54	47	8	19	61
Moyenne	41	7	24	55	45	7	19	57

Source : Calculs de l'auteur à partir des données du United States Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System, Finance Survey FY 1995 and Salaries, Tenure, and Fringe Benefits of Full-Time Instructional, Faculty Survey 1994-95.

essentiellement blancs. La part de dépenses exclue de l'analyse est affectée à des fonctions comme les services à la communauté, l'entretien, et les services aux étudiants. Les dépenses au titre des trois fonctions incluses, mais aussi exclues, comprennent les dépenses de personnel et les dépenses non salariales. Pour pouvoir étudier les éventuelles différences d'intensité de personnel dans les dépenses des établissements, les sous-composantes « rémunérations et salaires » de toutes les fonctions de dépenses sont rassemblées et reportées séparément au tableau 2 en tant que part des dépenses totales affectée aux dépenses de personnel.

En ce qui concerne l'affectation interne des ressources, comparés aux établissements blancs, les établissements traditionnellement noirs dépendent, en moyenne, proportionnellement moins pour l'enseignement (41 % contre 45 %), la même chose pour la recherche (7 %), et plus pour l'administration (24 % comparativement à 19 %). Dans l'ensemble, le total de leurs dépenses de personnel, en tant que part des dépenses, est légèrement inférieur à celui des établissements à population essentiellement blanche (55 % contre 57 %).

Comparativement aux moyennes des groupes, il existe des variations beaucoup plus grandes dans les dépenses des deux types d'établissements entre les États et à l'intérieur des États. Par exemple, dans les établissements traditionnellement noirs, les dépenses d'enseignement varient entre 31 % des dépenses totales en Alabama et 45 % en Louisiane, en Caroline du Nord et au Tennessee. De même, dans les établissements principalement blancs, l'échelle va de 37 % au Mississippi à 50 % en Louisiane et au Tennessee.

Qu'ils soient traditionnellement noirs ou essentiellement blancs, les établissements qui allouent le plus de ressources à l'enseignement tendent à se situer dans le même État. La Louisiane et le Tennessee arrivent en tête, à égalité, à cet égard. Mais l'inverse n'est pas vrai pour les établissements qui attribuent le moins de ressources à l'enseignement. Par exemple, en Alabama, les dépenses imputées à l'enseignement sont les plus basses dans les établissements traditionnellement noirs mais pas dans les établissements essentiellement blancs.

Les comparaisons entre tous les États montrent qu'à l'exception du Mississippi, les établissements traditionnellement noirs accordent proportionnellement moins de fonds à l'enseignement que les établissements principalement blancs. L'écart le plus important entre les groupes blanc et noir au chapitre des dépenses d'enseignement est de 10 % et est relevé en Alabama. Le seul écart négatif est relativement faible, à -2 %, et existe dans le Mississippi.

Dans le domaine de la recherche, on retrouve les mêmes variations entre États dans les deux groupes. Dans le groupe des établissements traditionnellement noirs, la part des dépenses allouées à la recherche va de 0 % en Pennsylvanie à 17 % en Arkansas. On trouve à peu près les mêmes chiffres dans le groupe des établissements où prédomine la population blanche avec, d'un côté, 2 % en Pennsylvanie et, de l'autre, 16 % en Floride. Donc, à cet égard, la Pennsylvanie est l'État où la recherche se classe au dernier rang des priorités, dans les deux groupes d'établissements publics. Toutefois, les différences de dépenses de recherche sont contrastées à l'intérieur des États. L'écart entre les groupes blanc et noir est négatif dans six États et positif dans huit États – ce qui explique une différence moyenne de zéro entre tous les établissements traditionnellement noirs et tous les établissements principalement blancs à l'intérieur des États.

La part, relativement plus importante, de ressources consacrées à l'administration affiche, contrairement à la recherche, des variations entre États plus grandes parmi les établissements traditionnellement noirs (de 15 % au Tennessee à 29 % en Géorgie) que parmi les établissements principalement blancs (de 16 % en Arkansas à 23 % en Pennsylvanie). En outre, à l'intérieur des États, partout sauf en Pennsylvanie, les établissements traditionnellement noirs allouent une part plus large des dépenses à l'administration. L'écart le plus important est de 10 % ; on le trouve en Louisiane.

L'enseignement supérieur est un secteur à coefficient de main-d'œuvre relativement élevé, autant parmi les établissements noirs que parmi les établissements blancs, dans la mesure où le total des dépenses de personnel par rapport aux dépenses annuelles est de 55 % et de 57 %, respectivement. En règle générale, on pourrait s'attendre à ce que les établissements qui consacrent beaucoup de ressources à l'enseignement et donc engagent des dépenses importantes à ce titre affichent des dépenses de personnel élevées. Les résultats présentés au tableau 2 corroborent dans l'ensemble cette thèse pour les deux groupes d'établissements. Par exemple, dans le groupe des établissements traditionnellement noirs, les établissements de Caroline du Nord, où les dépenses de personnel sont élevées, comptent parmi ceux dont les dépenses d'enseignement sont importantes. De même, dans le groupe des établissements à prédominance blanche, les établissements du Tennessee se trouvent en même temps parmi ceux dont les dépenses de personnel sont les plus élevées et ceux dont les dépenses d'enseignement sont les plus importantes. Mais les écarts entre les deux groupes d'établissements à l'intérieur des États sont également répartis, c'est-à-dire que l'écart entre les groupes blanc et noir est positif dans sept États et négatif dans sept autres pour ce qui est des dépenses de personnel. On trouve un écart hors norme dans le Maryland, où les établissements principalement blancs devancent les établissements traditionnellement noirs de pas moins de 10 %.

Rémunérations du corps enseignant

Bien que l'enseignement supérieur soit un secteur à coefficient de main-d'œuvre relativement élevé et que des dépenses d'enseignement élevées tendent à donner lieu à des dépenses de personnel importantes, la majorité des dépenses de personnel n'est pas nécessairement représentée par les salaires du corps enseignant. En fait, les résultats montrés au tableau 3 soutiennent le contraire. Alors que les dépenses d'enseignement reprises au tableau 2 englobaient à la fois les dépenses de personnel et les dépenses non salariales associées à l'ensemble du personnel des établissements, le tableau 3 présente uniquement les salaires des enseignants plein temps exprimés en pourcentage du total des dépenses de personnel des établissements. A des fins de comparaisons complémentaires, le salaire moyen des enseignants plein temps est aussi calculé, de même que le salaire des enseignants par heure de cours crédité produite pour l'année. Cette dernière donnée tente de rendre compte des différences de charges d'enseignement entre les établissements.

En réalité, les salaires du personnel enseignant plein temps représentent bien moins de la moitié des dépenses de personnel de l'enseignement supérieur. En moyenne, dans les établissements traditionnellement noirs, les enseignants plein temps perçoivent 38 % du total des dépenses de personnel. Ce chiffre est légèrement plus élevé dans les établissements principalement blancs, où il est de 40 %.

Tableau 3. Affectations de salaires pour les enseignants plein-temps

État	Institutions traditionnellement noires			Institutions essentiellement blanches		
	Salaire en % du coût total en personnel	Salaire moyen enseignant	Salaire par heure d'unité de valeur	Salaire en % du coût total en personnel	Salaire moyen enseignant	Salaire par heure d'unité de valeur
	%	\$	\$	%	\$	\$
Alabama	35	36 967	54	35	45 304	50
Arkansas	40	37 214	72	46	41 285	67
Delaware	37	41 970	84	32	58 664	93
Florida	30	45 503	65	34	48 777	67
Georgia	43	42 226	45	43	44 632	42
Louisiana	36	36 362	41	44	37 966	51
Maryland	38	43 974	64	39	49 708	85
Mississippi	37	37 799	59	37	44 816	78
North Carolina	39	45 614	81	37	48 343	85
Pennsylvania	39	48 222	110	41	47 304	76
South Carolina	38	37 664	72	39	42 574	65
Tennessee	33	44 184	62	35	48 727	78
Texas	32	42 406	51	41	43 260	57
Virginia	41	43 189	63	40	48 494	83
Moyenne	38	41 975	65	40	45 610	67

Source : Calculs de l'auteur à partir des données du United States Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System, Finance Survey FY 1995, Salaries, Tenure and Fringe Benefits of Full-Time Instructional Faculty Survey 1994-95 and Institutional Characteristics Survey 1994-95 and 1996-97.

Cette différence se reflète aussi dans l'écart moyen de salaires de 3 635 USD entre les groupes blanc et noir, et dans une moindre mesure, dans l'écart de salaires de 2 USD par heure de cours. Ici aussi, il existe d'importantes variations dans les différences entre États pour chaque groupe d'établissements, et dans les différences entre les groupes à l'intérieur des États.

Dans le groupe des établissements traditionnellement noirs, les salaires des enseignants plein temps exprimés en pourcentage du total des dépenses de personnel vont de 30 % en Floride à 43 % en Géorgie. La variation est à peu près la même dans les établissements à population principalement blanche, avec 32 % dans le Delaware et 46 % en Arkansas. Mais les variations des moyennes de salaires sont beaucoup plus importantes, allant de 36 362 USD à 48 222 USD dans le groupe d'établissements noirs, et de 37 966 USD à 58 664 USD dans le groupe d'établissements blancs. Il est intéressant de noter que des moyennes de salaires d'enseignants élevées ne vont pas nécessairement de pair avec des salaires élevés exprimés en pourcentage du total des dépenses de personnel. On peut voir, par exemple, que dans

les établissements principalement blancs, le Delaware affiche la moyenne de salaires la plus élevée et le pourcentage de salaires d'enseignants le plus bas par rapport au total des dépenses de personnel. Cette observation est, bien entendu, conforme aux résultats présentés ci-dessus et au tableau 2, où les établissements essentiellement blancs du Delaware produisent les dépenses de personnel les plus basses proportionnellement au total des dépenses des établissements.

D'autre part, les salaires les plus bas alloués au corps enseignant tendent à s'accompagner des charges d'enseignement les plus lourdes, et vice versa. Les établissements traditionnellement noirs de Louisiane affichent le salaire moyen le plus bas (36 362 USD) ainsi que le salaire moyen par heure de cours le plus bas (41 USD). Dans les établissements noirs de Pennsylvanie, qui enregistrent la moyenne salariale la plus élevée (48 222 USD), le personnel enseignant perçoit un salaire horaire plus de deux fois et demie plus important (110 USD) qu'en Louisiane. Dans les établissements majoritairement blancs, le salaire moyen le plus haut, qu'on trouve dans le Delaware, s'accompagne aussi du salaire par heure de cours le plus haut.

Dans l'ensemble et dans dix des quatorze États, les établissements principalement blancs affectent une part plus large des dépenses de personnel aux salaires du personnel enseignant plein temps. De plus, dans les quatorze États, les salaires des enseignants sont plus élevés dans les établissements blancs que dans les établissements noirs. Ces écarts de salaires à l'intérieur des États vont de 854 USD au Texas à 16 694 USD au Delaware. Mais les écarts de salaires par heure de cours crédités sont plus partagés. Dans cinq États, ce sont les établissements essentiellement blancs qui affichent les salaires horaires les plus élevés. L'écart entre les groupes blanc et noir est le plus grand au Maryland : 85 USD contre 64 USD. Mais dans neuf États, le salaire par heure de cours est favorable aux établissements traditionnellement noirs. On relève l'écart le plus favorable en Pennsylvanie, où le salaire par heure de cours est de 110 USD dans les établissements noirs, comparé à 76 USD dans les établissements blancs.

CONCLUSION ET CONSÉQUENCES FUTURES POUR L'ACTION DES POUVOIRS PUBLICS

Cet article a eu avant tout pour objet d'étudier, de façon empirique, l'ampleur des différences éventuelles de financement entre les universités et les collèges publics traditionnellement noirs et leurs homologues principalement blancs, dans les États des États-Unis où est apparu il y a un siècle un système double au plan racial et où les établissements d'enseignement supérieur noirs lors de leur création continuent d'offrir à l'heure actuelle des possibilités éducatives uniques aux Noirs. Dans l'ensemble, l'analyse permet de corroborer l'idée qu'il existe, entre ces deux groupes d'établissements, des différences significatives dans le financement et, par

conséquent, dans la prise de décisions concernant l'affectation interne des ressources. Ces différences peuvent avoir des conséquences éventuellement importantes pour la gestion et l'action des pouvoirs publics, tant au niveau des établissements qu'à celui de l'administration fédérale et de l'administration des États.

Dans le secteur public de l'enseignement supérieur, les subventions et les dotations émanant des administrations fédérale et des États constituent la plus importante source de revenus d'exploitation des collèges et des universités, par opposition aux droits de scolarité directs. Dans l'ensemble, cette observation est valable pour les établissements traditionnellement noirs comme pour les institutions essentiellement blanches. Toutefois, quand on l'analyse État par État, le mécanisme de financement des États tend, dans plusieurs cas, à favoriser les établissements principalement blancs de préférence aux établissements traditionnellement noirs. Mais en même temps, les fonds fédéraux destinés aux établissements noirs compensent les écarts. En règle générale, cette situation révèle une tendance à substituer le financement fédéral au financement des États et atténue quelque peu la dépendance des établissements traditionnellement noirs à l'égard des droits de scolarité, par rapport aux établissements blancs.

Mais l'avenir réserve peut-être aux universités et collèges publics un schéma de financement différent. On s'aperçoit depuis quelques années déjà que les fonds fédéraux destinés aux établissements publics diminuent ; et il semble, selon les projections, que cette tendance va se poursuivre à un rythme accéléré. Dans le même temps, les dirigeants des États sont sur les talons des établissements, soulevant sans cesse la question de la justification de l'emploi des financements qu'ils leur accordent, et les menacent de réduire les fonds, s'ils n'ont pas encore commencé à le faire. Compte tenu de la forte dépendance des établissements à l'égard de ces deux sources de financement, tout futur déclin aura d'importantes conséquences sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur publics tant noirs que blancs. Mais si l'on se fonde sur l'analyse présentée dans cet article, le poids des changements qui interviendront dans les schémas de financement ne tombera pas à part égale sur les deux groupes d'établissements.

En fait, comme toutes les universités et tous les collèges traditionnellement noirs, sans exception, dépendent davantage du financement fédéral, ils seront soumis à de fortes pressions administratives en vue d'obtenir des fonds d'autres sources. En l'absence d'une augmentation du financement des États pour compenser l'évaporation des fonds fédéraux, les établissements traditionnellement noirs devront vraisemblablement chercher à augmenter les droits de scolarité plus que les établissements principalement blancs, ce qui les mettra dans une position concurrentielle moins bonne qu'aujourd'hui. En outre, comme ces établissements offrent traditionnellement des possibilités éducatives uniques aux Noirs et leur donnent accès à l'enseignement supérieur, le poids social de ces nouveaux modes de financement pèsera sans doute plus lourdement sur ce dernier groupe.

L'impact qu'auront ces éventuels changements sur les processus décisionnels des établissements en matière d'affectation interne des ressources est aussi incertain, mais la gestion de ces changements représentera probablement une tâche difficile pour tous. Encore une fois, compte tenu des résultats présentés ici, les tâches et les décisions administratives seront différentes pour les établissements noirs et blancs. Bien que les deux groupes soient gros consommateurs de personnel, avec à ce titre des coûts qui absorbent environ 56 % des coûts totaux, les collèges et universités traditionnellement noirs consacrent proportionnellement moins à l'enseignement et plus à l'administration. Les contraintes qui affecteront les financements externes risquent d'entraîner des coupures budgétaires générales dans les deux postes de dépenses, alors que les salaires des enseignants des établissements noirs sont déjà notablement inférieurs à ceux du corps enseignant des établissements blancs. Qui plus est, toute tentative de réduire les coûts unitaires est aussi bien plus contraignante pour les établissements noirs dans la mesure où, comme on l'a vu dans cet article, les salaires les plus bas tendent à aller de pair avec les charges d'enseignement les plus lourdes.

Les différences de financement actuelles ainsi que les conséquences futures de l'évolution du financement peuvent aussi avoir des implications juridiques. Dans la plupart des cas, ce sont les contestations juridiques continues des dernières décennies qui ont fait pression sur les États pour qu'ils se conforment aux ordonnances de déségrégation et assurent l'égalité financière de leurs établissements traditionnellement noirs et principalement blancs. A cet égard, l'analyse proposée dans cet article a révélé que la meilleure situation financière de certains établissements noirs dans quelques États tendait à masquer les inégalités de financement existant dans bien d'autres États. Quant à savoir si ces différences de financement justifient ou non la poursuite des contestations, la question dépasse sans nul doute les limites de cet article et il serait bon de la laisser aux tribunaux. Par ailleurs, comme on l'a remarqué ci-dessus, les changements aux schémas de financement qui pourraient être imposés très bientôt pourraient nuire à l'égalité de financement, telle qu'elle est perçue ou déterminée légalement aujourd'hui, et susciter une résurgence de la surveillance juridique de façon à faire respecter les anciennes ordonnances visant à assurer l'égalité du financement.

En résumé, cet article ne peut prétendre avancer des preuves formelles concernant l'existence d'une inégalité ou d'une égalité de financement entre les établissements d'enseignement supérieur traditionnellement noirs et principalement blancs. Il présente des résultats très variés susceptibles de provenir, d'une part, d'une discrimination financière dans la répartition des deniers publics ou, d'autre part, de différences dans la mission des établissements et, en particulier, du caractère exceptionnel de la mission des universités et des collèges noirs. De meilleures méthodes de collecte de données et des travaux de recherche complémentaires pourraient permettre d'étoffer et d'éclairer davantage les divers résultats présentés dans cet article.

Notes

1. On trouvera une étude approfondie de l'évolution historique et juridique des universités et des collèges traditionnellement noirs et du système double d'enseignement supérieur dans Sol Cohen, *Education in the United States : A Documentary History* (New York, Random House, 1974) ; United States Commission on Civil Rights, *Black-White Colleges : Dismantling the Dual System of Higher Education* (Clearing House Publication 66, April 1981) ; Antoine Garibaldi, *Black Colleges and Universities* (New York, Praeger, 1984), et Carnegie Commission on Higher Education, *From Isolation to Mainstream : Problems of the Colleges Founded for Negroes* (New York, McGraw-Hill, February 1971).
2. United States Department of Education, National Center for Education Statistics, *Integrated Postsecondary Education Data System, Finance Survey FY 1995*, Washington, D.C.
3. United States Department of Education, National Center for Education Statistics, *Integrated Postsecondary Education Data System, Salaries, Tenure, and Fringe Benefits of Full-Time Instructional Faculty Survey 1994-95*, Washington, D.C.
4. United States Department of Education, National Center for Education Statistics, *Integrated Postsecondary Education Data System, Institutional Characteristics Survey 1994-95, 1996-97*, Washington, D.C.
5. Les écarts entre les groupes blanc et noir représentent les différences, en pourcentage, de dépendance à l'égard des revenus, entre les établissements traditionnellement noirs et les établissements principalement blancs, à l'intérieur d'un même État. Cette convention est utilisée dans tout l'article à des fins pratiques, en référence aux résultats statistiques, en lieu et place de différences en points de pourcentage.

L'enseignement supérieur au Royaume-Uni : les forces de la concurrence au XXI^e siècle

G.C. Webber

Napier University, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Dans cet article, on considère l'enseignement supérieur britannique comme une entreprise concurrentielle dans le contexte des travaux de Michael Porter sur les forces qui gouvernent la concurrence, en s'attachant principalement, mais non exclusivement, à l'enseignement dispensé. On y définit quelques-uns des facteurs essentiels qui ont récemment influé sur l'équilibre des forces concurrentielles, ainsi que les changements qui pourraient infléchir cet équilibre au cours des prochaines décennies. Enfin, on y aborde quelques-unes des incidences que cette évolution pourrait avoir pour les universités existantes et on relève les raisons d'espérer et de s'inquiéter.

LES CINQ FORCES DE PORTER

Michael Porter fait valoir qu'il est utile d'envisager la nature et le degré de concurrence qui se produit dans un secteur d'activité quelconque en les rapprochant des cinq grandes forces qui, ensemble, déterminent l'attrait ou la rentabilité sous-jacents de l'activité en question (Porter, 1980). Ces cinq forces sont : i) les manœuvres entreprises par les concurrents existants pour se placer et obtenir des ressources, ii) le pouvoir exercé par les acheteurs sur le marché, iii) le pouvoir des fournisseurs, iv) la menace que peut représenter l'apparition de produits et de services de remplacement, v) la solidité des obstacles destinés à bloquer l'accès de nouveaux entrants potentiels. D'après Porter, les principaux obstacles à l'accès sont : les avantages de coût établis, y compris les économies d'échelle, une forte différenciation des produits et l'identification des marques, la nécessité de disposer d'emblée d'un important investissement en capital, l'accès aux moyens de distribution et l'influence de l'action des pouvoirs publics.

Porter estime que les organisations doivent comprendre la dynamique concurrentielle induite par l'interaction de ces forces afin de se positionner de façon à être le moins vulnérable possible aux attaques tout en multipliant leurs chances de réussite. Il faut pour ce faire à tout le moins se doter d'avantages concurrentiels durables que les concurrents auront du mal à reproduire. En outre, Porter et d'autres (notamment Prahalad et Hamel, 1994) font observer que les organisations peuvent améliorer leur position en exerçant une influence active sur la structure même de la branche d'activité. En fait, non seulement la structure, mais la définition proprement dite de la branche d'activité à laquelle pourrait s'appliquer le modèle de Porter est, en fin de compte, une variable puisque la coïncidence de grands changements affectant plusieurs forces concurrentielles peut créer des points de flux à partir desquels pourraient émerger de nouvelles conceptions de l'activité elle-même.

Dans le contexte du modèle de Porter, on avance dans cet article que la concurrence entre les fournisseurs d'enseignement supérieur au Royaume-Uni a été relativement anodine au cours des dernières décennies, mais que certaines forces qui se manifestent actuellement risquent de compromettre cet équilibre. Il semble possible que le marché de l'enseignement supérieur britannique aborde le moment de la transformation, et pas simplement une autre période de changement inévitable.

LE PASSÉ

Pendant la plus grande partie des cinquante dernières années, les universités du Royaume-Uni ont fonctionné dans un environnement concurrentiel étonnamment stable et protégé, bien que ce ne soit pas l'avis de nombre de personnes qui œuvrent dans ce secteur.

En premier lieu, la concurrence pour l'obtention des parts de marché et des ressources a été relativement faible. Les universités du Royaume-Uni ont bénéficié d'une augmentation à long terme, bien que sporadique, des effectifs étudiants et d'un revenu total provenant de sources de plus en plus diverses (Statistiques annuelles de l'USR/HESA ; Shattock, 1996 ; Williams, 1992). Le marché des étudiants a notamment connu une forte croissance depuis la fin de la deuxième guerre mondiale et la concurrence entre fournisseurs a donc été discrète. En 1946, il y avait au Royaume-Uni 16 universités reconnues qui accueillaient 28 000 étudiants à temps complet. En 1996, il y avait 115 universités auxquelles s'ajoutaient 61 autres établissements d'enseignement supérieur (EES) qui formaient plus de 1.6 million d'étudiants, dont près d'un demi-million d'étudiants à temps partiel (Shattock, 1996 ; Dearing, 1997). Pendant ces cinquante années, la population étudiante à temps complet a elle-même été multipliée par un facteur de quarante, alors que le nombre total des universités a été multiplié par un facteur inférieur à dix. Il y avait assez de place pour tout le monde.

Deuxièmement, les universités du Royaume-Uni ont bénéficié de l'aide et de la protection des pouvoirs publics tout en supportant, du même coup, le poids de la réglementation de l'État. Celui-ci a, bien entendu, conservé le pouvoir de délivrer les diplômes et contrôlé l'usage des titres, créant de ce fait d'importants obstacles à l'entrée (et d'ailleurs, à la sortie par la même occasion). Ce qui est plus subtil mais non moins important, l'État et ses instances ont aussi limité l'accès aux fonds publics, tant en ce qui concerne les établissements eux-mêmes que les étudiants. Seules certaines activités bien définies et, jusqu'à ces dernières années, certains établissements, ont eu droit au financement public. Les pouvoirs publics ont aussi accordé aux universités un statut préférentiel (d'organismes de bienfaisance) et leur ont donné des garanties implicites, ne laissant pas les établissements en perte de vitesse aller jusqu'à la faillite, bien que certains d'entre eux aient dû subir des coupes sombres. Tous ces facteurs ont contribué à défavoriser fortement tous les concurrents commerciaux potentiels au plan financier.

Troisièmement, le système fonctionnait, tout au moins jusqu'à un passé récent, comme une sorte de cartel fort efficace, en ce qui concerne par exemple les mécanismes de contrôle de qualité par autorégulation, les contraintes qu'il s'imposait en matière de promotion et de recrutement dans le premier cycle, la reconnaissance mutuelle des unités de valeur et des qualifications, et l'application du principe (que la plupart des intéressés respectent sans pour autant y croire) selon lequel les récompenses délivrées par toutes les universités ont la même valeur éducative. Mises à part les contraintes financières imposées par les pouvoirs publics, ces facteurs ont contribué à faire régner entre les étudiants une forme de concurrence de bon aloi, tout en supprimant peu ou prou la concurrence des prix sur le marché intérieur, à l'exception évidente, mais non exclusive, du MBA (maîtrise en administration des affaires).

Quatrièmement, le pouvoir des consommateurs est limité par la position dominante occupée par l'État dans la mesure où il achète les services, acquitte les droits d'études pour la majorité des étudiants et pour une proportion confortable des étudiants de troisième cycle. Le rôle de représentation joué par la *National Union of Students* (NUS) a encore renforcé la tendance de l'enseignement supérieur à privilégier le corporatisme de préférence au consumérisme. S'ajoutant aux autres facteurs énumérés ci-dessus, cette évolution a créé un marché fortement dominé par les producteurs et assez homogène. La plupart des EES enseignent les mêmes choses à des étudiants semblables et de manière analogue. Si on laisse de côté l'Open University, la différenciation des produits n'a pas figuré au premier plan de l'évolution de l'enseignement supérieur britannique depuis la guerre, tout au moins pour ce qui est des programmes d'études du premier cycle. Si l'on peut avancer que la différenciation a été plus sensible dans le troisième cycle, cela tient principalement au fait que les programmes de troisième cycle reflètent en général les intérêts des producteurs (universitaires) plus fortement encore que ceux du premier cycle, et non parce qu'ils

ont été conçus spécialement pour répondre à une demande émanant des consommateurs. Pour la plupart, les établissements se sont donc différenciés pour l'essentiel en fonction de leur réputation et de leur implantation, et non selon le contenu de leur enseignement, son organisation et les services assurés.

Enfin, les coûts élevés des dépenses d'investissement et l'extraordinaire rigidité des structures de coûts universitaires ont contribué à dresser de nouveaux obstacles à l'accès. Au cours des dernières années, les universités et autres EES se sont caractérisés par l'effectif important du personnel contractuel qui fait du coût de l'enseignement, dans le meilleur des cas, une semi-variable, et par le fait que les établissements sont propriétaires des terrains et des bâtiments, comprenant en général une part de logements, qui sont nécessaires à la constitution d'un campus traditionnel. Ces deux facteurs ont en général découragé tout intérêt commercial porté à l'enseignement supérieur en créant un marché du travail inhabituel, en exigeant des capitaux d'équipement importants et en nécessitant des taux d'activité relativement élevés simplement pour couvrir les coûts. Même dans le cas particulier de l'Open University (OU) dont le personnel universitaire fixe est relativement peu nombreux et le patrimoine immobilier limité, les obstacles que doivent franchir les nouveaux entrants sont élevés parce que l'OU bénéficie d'un accès préférentiel aux moyens de diffusion financés par les pouvoirs publics qui rend difficile à d'autres d'offrir des produits de remplacement crédibles, de qualité et de coût comparables.

Dans le contexte du modèle de Porter, la nature de la concurrence entre les fournisseurs d'enseignement supérieur britanniques depuis 1945 peut donc s'expliquer par l'effet de trois facteurs essentiels. Premièrement, les obstacles rendant l'accès difficile ont été maintenus par l'État en tant qu'acheteur dominant, par le fonctionnement en cartel du secteur et par les aspects économiques sous-jacents de l'entreprise telle qu'elle est traditionnellement perçue. Deuxièmement, les étudiants n'avaient guère de pouvoir jusqu'à ces derniers temps car ils ont été, et se considèrent pour la plupart, comme des consommateurs sans être des clients (c'est-à-dire des acheteurs à titre personnel). Il s'ensuit que le pouvoir des acheteurs d'enseignement supérieur est limité, ou tout au moins transformé en une autre forme de pouvoir de l'État, qui a renforcé le statu quo. Enfin, la croissance à long terme du marché des étudiants, assortie d'une concurrence limitée sur le front des prix, une fois de plus renforcée par l'influence de l'État et la capacité du secteur de fonctionner comme un cartel, ont fait en sorte que les manœuvres entreprises par les universités du Royaume-Uni pour se placer ont été limitées.

L'AVENIR

Les prochaines décennies promettent d'être fort différentes. Quelques-uns des monopoles protecteurs de l'État commencent à s'affaiblir ; les relations entre les universités et leurs étudiants deviennent plus ouvertement commerciales ; le

nombre et la diversité des fournisseurs existants se sont déjà accrus au point que le cartel de l'enseignement supérieur donne des signes d'effritement ; la croissance future du marché des étudiants semble devoir se renforcer particulièrement dans de nouveaux segments du marché que les universités risquent d'avoir du mal à satisfaire, et le changement technologique permet aux nouveaux entrants de poser un défi à l'économie traditionnelle de l'organisation de l'enseignement supérieur et d'offrir de nouveaux produits de remplacement qui passent par de nouvelles voies de distribution.

Les EES fonctionnent d'ores et déjà dans un environnement à la fois plus concurrentiel et plus divers. L'accord Dearing qui reconnaît que l'État n'est que l'un des trois partenaires contribuant au financement renforce une tendance qui se manifeste à l'évidence dans le monde entier, et pas seulement au Royaume-Uni, et qui tend à réduire le financement public de l'enseignement supérieur, tout au moins en proportion de son coût total. Inversement, ce qui est tout aussi important, il a accéléré le transfert des coûts et, partant, du pouvoir, aux consommateurs de l'enseignement supérieur, y compris, mais pas exclusivement, à la majorité des étudiants britanniques de premier cycle. Les étudiants et d'autres acheteurs des services fournis par les EES, y compris les entreprises industrielles et commerciales et les œuvres médicales qui financent une grande partie des activités de recherche du secteur, sont aussi mieux à même que jamais auparavant de prendre en connaissance de cause leurs décisions d'achat, aidées en cela par les résultats d'évaluations de l'enseignement et de l'apprentissage, et par toute une gamme de guides de l'acheteur établis par des tiers. En même temps, la théorie éducative des dernières années insiste sur l'importance d'un apprentissage centré sur l'étudiant, de préférence à un enseignement centré sur le professeur, renforçant encore les pressions en faveur d'une conception consumériste de l'enseignement.

Il sera difficile pour les pouvoirs publics de maîtriser à l'avenir les éléments pour lesquels ils ne sont plus les acheteurs exclusifs. Il est donc probable que les mécanismes de contrôle actuellement en vigueur s'affaibliront progressivement, même si les divers EES y voient un surcroît de responsabilité pour moins d'activité (Shattock, 1997). Inversement, la concurrence du marché est appelée à s'intensifier et la concurrence des prix à se généraliser. Il y a longtemps que les universités du Royaume-Uni ont perdu le monopole de l'enseignement supérieur et (surtout) de la recherche. Le gouvernement britannique n'est sans doute pas prêt à suivre l'exemple de la Nouvelle-Zélande en donnant la possibilité de délivrer des diplômes à tout fournisseur d'éducation capable de faire la preuve de ses compétences, quel que soit son statut, mais il est certainement envisageable que certaines des contraintes actuelles se relâchent. Il est aussi possible que l'idée de reconnaissance formelle perde elle-même de sa valeur, notamment dans des marchés tels que l'informatique et l'administration des entreprises où des forces commerciales mondiales risquent fort de défier ou d'écarter effectivement l'autorité présumée de l'État nation.

Déjà, le nombre des fournisseurs d'enseignement supérieur et la gamme des prestations sont en sensible augmentation. Les chiffres suivants illustrent cet aspect d'ensemble, bien qu'ils se limitent au secteur universitaire dans son acception traditionnelle. En 1946, il n'existait que 16 universités proprement dites au Royaume-Uni ; le rapport Robbins fait état de 31 universités ; en 1970, il y en avait 45 y compris l'OU (mais non compris les collèges polytechniques créés dans les années 60) ; en 1996, Dearing énumère 115 universités (y compris les anciens collèges polytechniques), plus 61 autres EES (Shattock, 1996 ; Robbins, 1963 ; Dearing, 1997). Cette évolution suppose bien évidemment la diversité croissante de l'historique et de la mission des établissements, ainsi que l'augmentation de leur nombre.

Le pourcentage de jeunes sortis de l'école qui entrent dans l'enseignement supérieur a, lui aussi, connu une augmentation spectaculaire au cours de cette période. Bien que le taux de fréquentation par âge (TFA) soit encore une mesure limitée et conventionnelle, il est passé de moins de 5 % au début des années 60 à environ 35 % en Angleterre et plus de 45 % en Écosse aujourd'hui ; à noter que plus d'un tiers du chiffre pour l'Écosse reflète l'enseignement supérieur dispensé par les *Scottish Further Education Colleges* (Dearing, 1997 ; SHEFC, 1996).

Jusqu'à présent, ces changements ont eu pour effet global de limiter plutôt que d'intensifier la concurrence malgré l'accroissement des effectifs et leur diversité, et ce parce que la demande a augmenté plus vite que l'offre. Mais plusieurs facteurs compliquent actuellement la situation.

En premier lieu, les universités britanniques sont trop nombreuses et trop différentes quant à leurs points de vue pour que le cartel de l'après-guerre puisse fonctionner aussi bien qu'autrefois, ou même pour que le *Committee of Vice-Chancellors and Principals* (CVCP) et le *Committee of Scottish Higher Education Principals* (COSHEP) puissent réellement les représenter toutes, surtout quand il s'agit de questions délicates. C'est ce qui explique l'apparition d'alliances sous-sectorielles telles que le *Russell Group* ou la *Coalition of Modern Universities*, et de groupes supranationaux tels que *Universitas 21*. Par ailleurs, à l'intérieur du secteur, les lignes de démarcation s'estompent. Une minorité importante de cours d'enseignement supérieur est déjà enseignée dans les *Scottish Further Education Colleges* et il semble tout à fait probable que cette intégration « descendante » de l'enseignement supérieur au secteur de l'enseignement complémentaire, voire aux écoles, ainsi que l'intégration « ascendante » de l'enseignement supérieur à l'industrie et au commerce, grâce aux certificats d'entreprises, etc., se généralisent dans un avenir proche.

En même temps, le marché des étudiants, bien qu'il continue sans doute de s'accroître dans l'ensemble, devient de plus en plus hétérogène et sa croissance future se fera sans doute dans les secteurs marchands non traditionnels. Les projections démographiques montrent que le Royaume-Uni, comme la plus grande

partie de l'Europe occidentale, peut s'attendre à voir sa population rester généralement stable mais vieillir sensiblement au cours des prochaines décennies, tandis que l'on s'attend déjà que la fréquentation de l'enseignement supérieur augmente, en partie par suite de l'élargissement de l'accès. Pour utiliser le jargon commercial, la croissance future appelle l'extension du marché et pas simplement une meilleure pénétration des marchés existants.

Le marché mondial évolue, lui aussi, selon des modalités qui vont modifier la nature de la concurrence pour les étudiants internationaux. Le marché mondial de l'enseignement supérieur a augmenté d'environ 60 % au cours des vingt dernières années, passant de 51 millions en 1980 à 82 millions en 1995, et la Banque mondiale prévoit que le nombre de personnes cherchant à faire des études supérieures en 2025 pourrait s'élever à 150 millions (UNESCO, 1998 ; West, 1998). Le marché international se mondialise aussi à mesure que les étudiants, tout comme le reste de la population, deviennent plus mobiles. Le nombre d'étudiants qui étudient à l'étranger a triplé au cours de 25 dernières années et doublé depuis dix ans et il existe actuellement près de 1.5 million d'étudiants étrangers qui résident dans les 50 principaux pays d'accueil (UNESCO, 1998). Mais ces chiffres occultent certains détails importants. Le marché actuel des étudiants internationaux qui suivent leurs études à l'étranger est fortement biaisé : trois quarts des 1.5 million d'étudiants dont il est question ci-dessus se regroupent dans les dix premiers pays d'accueil (UNESCO, 1996). En outre, la majorité de la demande nouvelle prévue par la Banque mondiale sera sans doute concentrée dans les pays où les revenus personnels sont relativement faibles. Sachant que la technologie nouvelle (évoquée plus loin) contribuera encore à assouplir les contraintes de temps et d'espace, il semble raisonnable de penser que les EES du monde industrialisé cesseront peu à peu de compter, comme ils le font actuellement, sur les étudiants étrangers de classe moyenne suivant leurs études sur les campus. Que ce soit à l'échelle internationale ou nationale, la croissance future sera la plus forte dans les nouveaux segments du marché qui favorisent les fournisseurs plus spécialisés et exigent des prestations plus personnalisées.

Cependant, c'est la mobilité accrue de l'information plutôt que celle des individus qui fait peser la plus lourde menace sur le statu quo. En effet, même si les nouvelles technologies ne font que faciliter le changement de l'enseignement supérieur, elles n'en ouvrent pas moins le marché aux produits de remplacement, tout en abolissant les obstacles traditionnels et en permettant aux nouveaux venus de modifier profondément le système et d'exploiter de nouveaux canaux de distribution.

Dans le passé, le coût de l'investissement dans les avoirs fixes, les modalités à forte intensité de main-d'œuvre de la production et de l'organisation, et les frais généraux induits par la mise à disposition des services non éducatifs ont contribué à décourager les concurrents éventuels. Mais les avancées nouvelles de la technologie de l'information et des communications, la baisse de prix de l'accès à la

télévision numérique et la reconnaissance croissante de la nécessité de contribuer au développement des économies du savoir ont conjointement rendu non seulement possible mais souhaitable, et sans doute nécessaire, de réinventer l'enseignement supérieur en éliminant les coûts traditionnels relevant de la propriété des bâtiments et des terrains, de l'emploi d'un personnel universitaire permanent et/ou de l'organisation de services de soutien groupés.

Jusqu'à présent, l'évolution dans ce domaine s'est principalement bornée à une quantité d'initiatives impulsées par les pouvoirs publics et destinées à promouvoir l'enseignement assisté par ordinateur à l'intérieur du secteur existant et à la création de l'Open University (avec le parrainage des pouvoirs publics) que d'autres établissements ont à ce jour aidé volontiers en lui assurant le soutien de leur propre personnel enseignant. Mais la possibilité de produire et d'offrir des matériels éducatifs de manière à réduire les coûts d'accès aussi bien que les coûts de fonctionnement a mis en marche de nouvelles forces concurrentielles dans le monde entier, et notamment aux États-Unis.

Une nouvelle vague de concurrents se profile actuellement à l'horizon. Ils se prêtent difficilement à une classification généralement reconnue mais peuvent se diviser en trois grandes catégories : les méga-universités, les universités d'entreprise et les organisations à but lucratif.

Les méga-universités, dont l'Open University n'est nullement la plus grande, ne sont en vérité plus très nouvelles. Elles revêtent néanmoins une importance renouvelée à mesure que la nature de la demande d'enseignement supérieur et la technologie de la production et de la consommation d'éducation se modifient. Pour faire simple, ces établissements offrent un nouveau moyen de délivrer un enseignement supérieur de masse et notamment un enseignement supérieur soutenu par les pouvoirs publics, moyennant des coûts unitaires sensiblement réduits (Daniels, 1996).

Une gamme d'organisations assez hétéroclites, appelées ici « universités d'entreprise », prennent, elles aussi, une importance nouvelle. Malgré les plaisanteries un peu inquiètes sur les « qualifications Mickey » délivrées par Disney University ou les « qualifications rapides » de MacDonald, les universités existantes ont plus de mal à détourner leur regard de l'apparition d'universités d'entreprises associées à des compagnies telles de Microsoft, Motorola, Ford et British Aerospace. Les EES sont d'ailleurs tous prêts à travailler en collaboration avec les entreprises les plus prestigieuses, et les entreprises elles-mêmes tiennent beaucoup à établir des liens de ce genre.

Des fournisseurs commerciaux sérieux ont aussi commencé à se manifester aux États-Unis, avec des conséquences encore incertaines pour l'univers anglophone. L'*Apollo Group* est le plus important acteur sur ce marché et démontre que l'enseignement supérieur peut être un marché juteux si les conditions nécessaires sont remplies. Apollo est la société mère de *Phoenix University* qui compte déjà plus de

60 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, qui suivent pour la plupart des cours d'administration des affaires et de technologie, notamment d'informatique, par télé-enseignement. Une nouvelle variante est récemment apparue : la *Western Governors University*. Il ne s'agit pas en fait d'une université dans l'acception traditionnelle du terme. Elle n'emploie pas de personnel enseignant et ne crée pas ses propres programmes. Toutefois, comme le projet de la *University for Industry* (UFI) au Royaume-Uni, elle vise à être un important courtier d'enseignement supérieur, en premier lieu, mais pas exclusivement pour les États de l'ouest des États-Unis, en offrant l'accès en ligne à un matériel fourni par des organisations associées qui ne comprennent pas seulement des universités traditionnelles (comprenant désormais la division américaine de l'*Open University*) mais aussi des maisons d'édition telles que *International Thomson* et toute une gamme de sociétés vedettes, y compris IBM, Microsoft, Sun, AT&T et KPMG (Marchese, 1998).

Selon le modèle de Porter, l'effet conjoint de tous les changements évoqués ci-dessus – affaiblissement des monopoles, renforcement des consommateurs, évolution des marchés, nouveaux produits et nouveaux concurrents – vont sans aucun doute transformer le climat de la concurrence. Cette évolution va valoriser le pouvoir de chaque acheteur et changer le mode de connexion habituel entre les étudiants, les pouvoirs publics et les universités, intensifier la concurrence entre les fournisseurs existants pour l'obtention des parts de marché et des ressources connexes, réduire sensiblement les obstacles à l'entrée dans le marché de l'enseignement supérieur et accroître fortement la menace émanant des nouveaux venus qui offrent des produits de remplacement. Agissant de concert, ces forces risquent de modifier à tel point la dynamique concurrentielle du marché de l'enseignement supérieur que ceux d'entre nous qui y sont d'ores et déjà engagés, seront sans doute bientôt obligés de reconsidérer la nature même de notre activité, de redéfinir le secteur à l'intérieur duquel nous estimons nous battre et de réexaminer les moyens de positionner nos organisations.

LES RAISONS DE S'INQUIÉTER

Les EES en activité ont bien des raisons de s'inquiéter quand ils envisagent l'avenir. Les universités du Royaume-Uni sont confrontées à une concurrence bien plus intense, qui revêt des formes nouvelles dans des marchés nouveaux où les nouveaux arrivés risquent fort d'agir avec succès sur des segments du marché où la croissance et les bénéfices sont importants, ce qui laisserait aux fournisseurs habituels ce que l'on peut considérer, dans une optique commerciale, comme les segments les moins prometteurs du marché.

La concurrence induite par les consommateurs va de plus en plus nuancer les hypothèses émanant des producteurs qui ont façonné l'évolution de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni depuis la guerre, ce qui ne manquera pas de

poser de graves problèmes aux universités traditionnelles dont le succès antérieur tire ses origines d'une tradition entièrement différente.

Les concurrents de la nouvelle vague seront particulièrement bien placés pour réaménager le système et pratiquer des coûts unitaires modiques en supprimant les contraintes économiques habituelles et, si la concurrence des prix s'intensifie, elle risque de poser des questions difficiles à résoudre aux fournisseurs traditionnels. Les EES ont en général des avoirs immobilisés sous forme de terrains et de bâtiments, ce que n'auront pas les concurrents de la nouvelle vague. Mis à part des avantages de coût évidents, cela signifie que les universités établies auront bien plus de mal que nombre de leurs concurrents potentiels à financer d'importants investissements. Les universités du Royaume-Uni sont en général solvables, mais sans pour autant disposer d'importantes liquidités.

Par ailleurs, les nouveaux arrivants sur le marché chercheront à acquérir plutôt qu'à développer le contenu de l'enseignement, et seront bien placés pour écrémer le travail des universitaires soutenus et employés par leurs rivaux. Les universitaires vedettes seront tentés, notamment par l'argent, de faire un travail indépendant et il semble bien que les droits de propriété intellectuelle dépendant des cours soient appelé à poser un problème grave aux universités existantes dans un avenir très proche.

La différenciation des produits prendra, elle aussi, une importance nouvelle, ce qui ajoutera aux pressions qui poussent les fournisseurs actuels à adopter une position défensive. A l'avenir, les fournisseurs devront différencier leurs produits et leurs services sur d'autres bases que l'implantation et le contenu. Les composantes essentielles des premières études de premier cycle deviendront d'ailleurs sans doute moins exclusives qu'elles ne le sont actuellement, alors que les universités s'efforcent à la fois de démontrer qu'elles respectent certaines normes minimales et de réduire encore les coûts unitaires de l'enseignement de première année. Les nouveaux arrivants devront probablement se montrer concurrentiels à la fois sur les plans de l'utilité, de la souplesse, du service au client et des prix, et rares sont les universités établies qui estimeront être en mesure d'aborder cette menace de front.

Plus inquiétant encore pour les universités en place, si l'offre virtuelle devient une arme clé dans la bataille future pour la conquête des marchés à forte croissance et à grand rendement, comme semblent le supposer nombre d'universités, si l'on en juge par leurs actions actuelles, les puissantes marques mondiales et les nouveaux canaux de distribution influenceront inévitablement sur l'évolution future. Plus les produits ou les services deviendront virtuels, et plus la concurrence pour les parts du marché deviendra mondiale, plus il sera difficile pour les universités existantes de réussir à différencier leurs prestations en ligne.

LES RAISONS DE SE RÉJOURIR

Il n'en reste pas moins que les universités existantes survivront et que nombre d'entre elles s'épanouiront dans le nouvel environnement.

Il ne fait aucun doute que les progrès de la technologie seront à l'origine de changements considérables, mais les nouvelles modalités de production, d'organisation et de consommation de l'enseignement ne se contenteront pas de remplacer les anciennes. La promesse ou la menace – que ce soit l'une ou l'autre – que représente l'université virtuelle pourrait s'avérer être une révolution analogue à l'arrivée du bureau sans papier. Il ne sera ni facile ni bon marché de produire un enseignement en ligne de qualité ou d'en dispenser les nombreuses disciplines, bien que ce soit manifestement plus facile dans certaines que dans d'autres, et nombre d'étudiants, même, ou peut-être justement, s'ils sont considérés comme des consommateurs d'enseignement supérieur, continueront de vouloir avoir accès aux bibliothèques ou aux débats pour contribuer à leur instruction. L'expérience vécue que représente l'enseignement supérieur restera à la fois sociale et éducative.

Même si la nature de la demande d'enseignement supérieur se modifie en augmentant, il semble probable que le taux général de la croissance sur le marché mondial sera suffisamment élevé à l'avenir pour alimenter un nombre énorme de fournisseurs complémentaires (*sic*). L'évolution démographique modifiera certainement l'équilibre de la demande d'enseignement supérieur, à la fois à l'échelle mondiale et au plan national, sans que l'on puisse dire comment se fera ce changement et quelle en sera l'ampleur. Le marché mondial ne sera pas plus uniformément international qu'il ne l'est à présent et l'émergence de l'anglais comme deuxième langue dominante dans le monde entier devrait permettre aux fournisseurs britanniques d'occuper une position concurrentielle relativement forte.

En fait, certains secteurs de l'université verront à peine passer les courants du changement, car le marché de l'étude menée à temps complet sur un campus restera florissant, même si son prix devient clairement un facteur de modération (le cadre juridique actuellement en vigueur au Royaume-Uni ne peut pas se maintenir à long terme), et on verra diminuer le nombre total d'universités qui pourront ou voudront considérer cette forme de prestation comme leur mode d'action principal.

La menace que représentent les nouveaux arrivants reste évidemment réelle, mais la diversification (qui consiste à apporter des produits nouveaux sur des marchés nouveaux) est une stratégie à haut risque, même si elle peut donner des résultats fructueux. La distinction apparente entre fournisseurs établis et nouveaux s'estompera inévitablement au fil des années et les organisations fonctionnant selon un modèle mixte l'emporteront sans doute. Les partenariats contribueront grandement à répondre aux besoins d'éducation à la fois divers et changeants des économies du savoir, comme les concurrents de la nouvelle vague commencent à le démontrer, et la concurrence fondée sur le partenariat surviendra inévitablement

dans les universités existantes et avec elles, et pas seulement autour d'elles et au-delà.

Les risques d'un grand bouleversement ne seront importants que si des fournisseurs d'enseignement supérieur en grand nombre tentent tous d'attirer la même catégorie étroite d'étudiants en offrant des programmes similaires délivrés de la même façon et aux même prix. Une plus grande différenciation sera donc la clé d'un avenir durable, ce qu'ont d'ores et déjà compris la plupart des universités britanniques même s'il est probable que la nécessité pour les établissements d'être plus distinctifs et donc plus sélectifs deviendra un autre foyer de tension entre la logique gestionnaire et les attentes universitaires.

Enfin, il y a deux autres facteurs importants à prendre en compte, tous deux positifs mais chacun de façon paradoxale.

En premier lieu, malgré l'évolution du rôle de l'État dans le financement et la régulation de l'enseignement supérieur, tous les gouvernements du monde ont de plus en plus tendance à voir dans l'enseignement supérieur une forme d'investissement stratégique dans l'économie du savoir. Il est donc moins probable que jamais que les pouvoirs publics considère ces investissements comme des coûts irrécupérables que l'on peut oublier sans risque au moment de prendre des décisions pour l'avenir. Les universités du Royaume-Uni recevront de l'État plus d'attention politique et moins de soutien financier, ce qui est sans doute une combinaison inconfortable mais dans laquelle les universités devront apprendre à voir une affaire et pas seulement une menace.

Le deuxième paradoxe est que si les nouvelles technologies affaiblissent radicalement les contraintes de lieu et de temps, l'implantation des universités traditionnelles dans des lieux géographiques immuables devient un nouvel avantage concurrentiel. L'économie mondiale devient à la fois « mondialement locale » et « localement mondiale » et les universités établies ont des possibilités exceptionnelles de se positionner (ou de se repositionner) en tant que partenaires essentiels des plans régionaux de rajeunissement et de développement économiques, sociaux et culturels (HEQE, 1998).

POSTFACE

Il serait inconvenant de prétendre que l'on peut tirer de tout cela la moindre conclusion précise. L'avenir sera sans aucun doute plus compliqué et plus étonnant qu'aucun de nous ne peut l'imaginer à présent. Mais le spectre d'un changement fondamental du commerce de l'enseignement supérieur (et c'est bien d'un commerce qu'il s'agit aujourd'hui, quoique cela puisse être d'autre par ailleurs) ne relève certainement pas de l'imaginaire.

Les parallèles avec les banques de nos grand-rues pourraient bien s'avérer instructifs. Car celles-ci représentaient, il y a encore trente ans, un commerce

traditionnel, prévisible et très britannique, qui ne semblait pas vraiment se considérer comme un commerce puisque la banque était une « institution » et pas seulement une organisation, qui se définissait, au moins partiellement, par son implantation physique et fonctionnait d'une manière qui convenait un peu mieux aux fournisseurs de services qu'aux clients. Or l'effet combiné des télécommunications, du consumérisme, de la concurrence mondiale, des produits de substitution et des nouveaux arrivants sur le marché a transformé la nature du commerce et redéfini le secteur lui-même.

Non, bien entendu, que nos établissements d'enseignement supérieur aient quoique ce soit à apprendre du monde des affaires...

Références

- DANIELS, J. (1996),
The Mega Universities, Open University.
- DEARING (1997),
The National Committee of Enquiry : Higher Education in the Learning Society, HMSO.
- GODDARD, J. *et al.* (1998),
« Higher Education Quality and Employability Report », *Universities and Economic Development*, juin.
- MARCHESE, T. (1998),
« Not-so-distant competitors : How new providers are re-making the postsecondary marketplace », *AAHE Bulletin*, mai.
- PORTER, M.E. (1980),
Competitive Strategy, Free Press.
- PRAHALAD, C.K. et HAMEL, G. (1994),
Competing for the Future, HBS Press.
- ROBBINS (1963),
Report of the Committee on Higher Education, HMSO Cmnd 2154.
- SHATTOCK, M. (dir. pub.) (1996),
The Creation of a University System, Blackwell, Oxford.
- SHATTOCK, M. (1997) (dir. pub.),
« Les nouvelles priorités et leurs conséquences en matière de gestion », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, juillet, pp. 29-38.
- Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC) (1996),
Lettre circulaire 57/96.
- UNESCO (1998),
L'enseignement supérieur dans le monde, statistiques 1980-1995.
- USR/HESA,
Universities Statistical Record and the Higher Education Statistics Agency annual statistical reports.
- WEST (1998),
The West Committee Review of Higher Education and Policy, App.11.
- WILLIAMS, G. (1992),
Changing Patterns of Finance in Higher Education, OU Press.

Réactions des universitaires au programme *Foresight* du Royaume-Uni*

Mary Henkel

Brunel University, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article a pour objet d'examiner dans quelle mesure les politiques gouvernementales influent sur les valeurs et les modes de travail des universitaires. Il y est tout particulièrement question du rôle que le programme Foresight au Royaume-Uni a joué en suscitant un changement de culture au sein de la communauté de chercheurs britanniques. S'appuyant sur une étude empirique, on analyse les mesures que les scientifiques et les spécialistes des sciences sociales à différents niveaux du système d'enseignement supérieur et de recherche ont prises pour donner suite à ce programme. La conclusion est que si certains éléments indiquent un changement d'attitude à l'égard de l'industrie et de l'utilisation des résultats des recherches, le programme Foresight n'a pas eu d'incidence sur les valeurs et les pratiques fondamentales des universitaires.

LES OBJECTIFS DES POUVOIRS PUBLICS

En 1993, le gouvernement conservateur du Royaume-Uni a fait paraître un livre blanc, ambitieux de par le champ qu'il couvrait et son titre *Realising our Potential. A Strategy for Science, Engineering and Technology* (OST, 1993). Ce document s'articulait autour d'un thème bien connu : la nécessité de tirer plus efficacement parti des possibilités de la science et de la technologie afin de contribuer à la création de richesses et à la qualité de la vie compte tenu des enjeux globaux que sont la compétitivité nationale et la protection sociale. Un dispositif nouveau (pour le

* Cet article s'inspire de *Academic Responses to the UK Foresight Programme* (1999), établi par Mary Henkel, Stephen Hanney, Maurice Kogan, Janet Vaux et Dagmar von Walden Laing. Le rapport intégral peut être obtenu en s'adressant au CEPPP, Brunel University, Uxbridge, Middlesex UBH3PH, Angleterre (adresse électronique : mary.brightwell@brunel.ac.uk).

Royaume-Uni) était au cœur de la stratégie mise au point par les pouvoirs publics pour faire face à cette nécessité : le *Technology Foresight*.

Le *Technology Foresight* devait fournir un cadre conceptuel et un dispositif permettant de recenser les principales technologies les plus récentes et leurs débouchés et de déterminer les domaines de la recherche scientifique auxquels attribuer en priorité les financements publics. Il amorcerait « un changement culturel [c'est-à-dire] une communication, une interaction et une compréhension mutuelle meilleures entre la communauté des chercheurs, l'industrie et les administrations publiques ». (par. 1.18.2). C'est l'*Office of Science and Technology* (OST) qui a mis en œuvre cette politique. A la fin de 1993, un groupe de pilotage avait été créé et chargé de superviser le programme et devait constituer une structure à l'intérieur de laquelle 15 (et ultérieurement 16) groupes de travail sectoriels – dont les membres représentaient les universitaires, l'entreprise, les milieux financiers et les pouvoirs publics – commenceraient à mettre en œuvre ce programme.

L'ÉTUDE PROPREMENT DITE

Le programme *Foresight* a déjà fait l'objet de nombreuses études (on citera notamment Martin et Irvine, 1989 ; Martin, 1993, 1996, POST, 1997 ; Royal Academy of Engineering, 1998 ; Segal Quince Wicksteed, 1998 ; OST, 1997c). L'étude dont il est rendu compte ici portait, toutefois, sur les mesures prises par les scientifiques et les chercheurs en sciences sociales pour mettre en œuvre le programme *Foresight*, tel qu'il se présentait en 1997-1998. Dans cette étude, nous avons étudié comment et dans quelle mesure les universitaires à différents niveaux du système d'enseignement supérieur et de recherche percevaient le programme *Foresight* ; quels types de mesures il avait suscitées et comment celles-ci pouvaient être expliquées. Il s'agissait essentiellement de savoir dans quelle mesure un processus de changement pouvait être discerné dans les valeurs, les programmes d'activités et les modes de travail des communautés de chercheurs universitaires au Royaume-Uni.

L'étude reposait sur quelques hypothèses essentielles : le succès de l'action gouvernementale dépendait de façon décisive de l'attitude des universitaires ; le programme pouvait éventuellement remettre en question la finalité et l'utilité des travaux de recherche ; et les objectifs, les valeurs et la conception de la recherche universitaire étaient le produit de l'action conjuguée d'individus et de certaines institutions clés, notamment les universités, leurs départements et les organismes de financement. Il importait par conséquent de connaître les réactions des établissements universitaires pour comprendre les conséquences du programme *Foresight* pour les différents chercheurs. Ces éléments d'information pouvaient également révéler d'importants écarts entre eux.

Dans cette étude, il n'était pas question de se demander quelle avait été l'efficacité du programme *Foresight*, bien que cet aspect concernât les personnes

intéressées par ces questions et s'inscrivît dans la tradition des études relatives à l'impact des politiques gouvernementales. Toutefois, les auteurs de cette étude et d'autres ont affirmé que parler d'impact n'était pas une métaphore tout à fait appropriée lorsqu'on étudiait une série d'actions et leurs résultats. Ce terme implique que tous ceux sur lesquels ces actions influent sont au mieux assimilés à des destinataires passifs et sous-estime les possibilités qu'ont divers acteurs dans un secteur d'activités donné de modifier ou de renforcer les objectifs d'autres, de créer leurs propres solutions et d'engager de nouvelles interactions avec des acteurs différents.

Les universitaires, ce qui est plus plausible, doivent être perçus comme un groupe actif, qui a ses propres programmes d'activités et qui est fortement attaché à son autonomie ainsi qu'à sa propre conception de ce qu'est la motivation. Les universitaires sont à même de recourir à des stratégies bien structurées aussi bien qu'à des stratégies individuelles pour se donner les moyens d'atteindre leurs objectifs. Quiconque s'intéresse à l'efficacité de l'action gouvernementale pourrait s'informer au mieux en examinant comment des acteurs tels que les universitaires interprètent les politiques, dans quelle mesure celles-ci leur paraissent cohérentes avec leurs propres valeurs et objectifs et dans quelle mesure ils peuvent les intégrer dans leurs propres cadres de référence ou stratégies de résolution des problèmes.

LE PROGRAMME FORESIGHT ET LES VALEURS UNIVERSITAIRES

Le programme *Foresight*, tel qu'il est décrit par Martin et Irvine (1989) – l'un de ces deux auteurs était consultant auprès du gouvernement lors des travaux qui ont abouti à l'adoption de ce programme – présentait un ensemble complexe d'idées et un certain nombre d'hypothèses sujettes à controverse :

- S'il est vrai que le programme *Foresight* doit trouver « un juste équilibre entre les approches descendantes et ascendantes » (Martin, 1993), il nécessite une approche globale et un pilotage stratégique ferme émanant du sommet.
- Il ne faut pas confondre la prospective (*foresight*) avec la prévision dont l'objectif est d'arriver à prédire ce qui peut être justifié d'un point de vue scientifique, l'hypothèse étant qu'un seul futur probable existe et que ce futur peut être rattaché au présent et au passé selon des modalités unilinéaires et déterministes (Martin et Irvine, 1989 ; Wills, 1972). La notion de *foresight* tout comme la notion de prospective en français (Godet, 1986) pose en hypothèse qu'il existe de nombreux futurs possibles mais que l'analyse collective des tendances, des options et des actions peut éventuellement contribuer à déterminer celle qui se dégage.
- Il est possible de déterminer l'orientation de la recherche sans pour autant nuire à la créativité scientifique ou à l'innovation requise pour assurer la compétitivité scientifique et économique.

- Les partenariats entre les chercheurs universitaires, l'industrie et les pouvoirs publics, grâce auxquels il est possible d'évaluer et de renforcer l'adéquation entre les avancées de la science et la demande dans ce domaine, jouent un rôle central – du point de vue des priorités à retenir en matière de recherche stratégique et de technologies génériques, des activités de développement, ainsi que de la diffusion et de l'utilisation des résultats. (OST, 1993, par. 2.26-2.29). (Voir également OST 1995a).
- La recherche stratégique est un volet essentiel du programme.
- Les hypothèses essentiellement linéaires et unidirectionnelles entre d'une part la recherche fondamentale, stratégique et appliquée et d'autre part entre la science et la technologie sont de plus en plus indéfendables. En réalité, ces hypothèses sont remises en cause depuis longtemps dans les études consacrées à la science par les spécialistes des sciences sociales (Ziman, 1984 ; Layton, 1977 ; Mulkay, 1977) (voir également OCDE, 1993 ; Brooks, 1994).
- Étant donné que les théories au sujet des fondements de l'économie et de la création de richesses évoluent et que les connaissances de pointe et l'innovation jouent désormais un rôle décisif, les frontières traditionnelles entre la science et l'industrie, entre l'université et le marché commencent à se modifier.
- On reconnaît de plus en plus que la recherche pluridisciplinaire est essentielle pour mener à bien les travaux relatifs aux technologies naissantes et pour faire progresser les connaissances dans certains domaines scientifiques.
- Un ordre de priorité doit être établi pour le financement de la recherche.

Certaines de ces hypothèses vont à l'encontre des idées auxquelles les chercheurs adhèrent depuis toujours.

Un projet antérieur de recherche, réalisé entre 1994 et 1997 (Henkel, à paraître) par certains membres de notre équipe, sous la forme d'une étude consacrée dans trois pays aux effets des réformes de l'enseignement supérieur sur les valeurs et les méthodes de travail des universitaires, ne semble guère avoir établi que les attitudes ou les modes de travail avaient changé ou que le programme *Foresight* avait eu une influence à cet égard. Les personnes interrogées, en particulier les chercheurs, ont signalé que les difficultés rencontrées pour financer leurs travaux étaient au tout premier plan de leurs préoccupations. Dans le même temps, ils ont fait valoir combien leur autonomie était importante pour préserver leur motivation et la qualité de leurs travaux. Rares sont ceux qui ont spontanément mentionné le programme *Foresight* ou estimé que ce programme les avait fortement influencés. Certains mettaient en place des partenariats avec l'industrie soit sous la pression de leur établissement, soit de leur propre initiative, principalement pour accroître les recettes que leur procurent leurs recherches. Toutefois, leurs initiatives dans ce domaine s'inscrivaient uniquement dans leur

propre programme d'activités. Leur position à l'égard des politiques visant à promouvoir la collaboration dans le domaine scientifique était contrastée. Le principe même de cette collaboration emportait leur adhésion, mais il n'était pas certain que les attentes des différentes parties prenantes soient compatibles. Certains avaient le sentiment que l'industrie voulait surtout obtenir de l'université des chercheurs ayant une solide formation et que ses besoins de recherche universitaire couvraient un champ restreint et se situaient dans le court terme. D'autres estimaient que les partenariats avec l'industrie ne pouvaient être créés facilement et que l'initiative devait sans doute venir davantage d'elle. D'aucuns avaient également le sentiment que les conditions dont étaient obligatoirement assortis les récents programmes de subventions à la recherche – selon lesquelles l'octroi d'une subvention était subordonné à l'obtention de financements d'origine industrielle – avaient conduit à modifier les critères d'évaluation qui, en période de concurrence acharnée pour obtenir des financements, ne portent plus sur le mérite scientifique.

MÉTHODES EMPLOYÉES DANS L'ÉTUDE

L'étude dont il est question a donné l'occasion d'analyser de plus près des attitudes apparemment ambivalentes et de voir s'il était possible de repérer des types de réponse plus nets. Deux grands types d'attitudes ont retenu notre attention : celles qui peuvent éventuellement être liées au savoir ou en découler (disciplines ou domaines d'intérêt différents, méthodes d'enquête, organisations et réseaux) et celles qui pourraient être liées à l'autorité ou au pouvoir, telles que l'âge et le statut du chercheur et de son établissement. Les questions d'autorité et de pouvoir ont mis en évidence un autre aspect fondamental pour notre projet. Dans quelle mesure pourrait-on considérer que, par leur attitude respective, les chercheurs et les établissements, les uns avec l'autorité que leur confèrent leurs compétences, les autres dotés de certains pouvoirs, introduisent dans le milieu ou la culture de recherche des changements susceptibles d'influer de façon décisive sur l'ensemble de la communauté des universitaires, par exemple en modifiant les possibilités de financement ou les dispositifs de rémunération ?

Nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas dans l'ensemble de notre projet car elle permet d'examiner des questions complexes en se polarisant sur un champ d'action limité. Cette solution nous a donné la possibilité d'analyser de façon assez approfondie l'attitude de chercheurs universitaires travaillant dans des disciplines et des domaines variés, mais peu nombreux.

Nous avons effectué des études de cas dans les domaines de recherche couverts par deux groupes de travail du programme *Foresight*, la santé et les sciences

de la vie et les matériaux. Cette étude a été conçue pour nous permettre de déceler les différences et les similitudes entre :

- Les domaines d'action axés d'une part sur la santé et les sciences de la vie et d'autre part sur les matériaux.
- Les disciplines ou les groupes de disciplines suivantes : les sciences naturelles, les sciences cliniques, les sciences sociales, la recherche fondamentale et la recherche appliquée.
- Les universités.
- Les organismes de financement.
- Les niveaux des universitaires.
- Des universitaires associés à des degrés divers avec le programme *Foresight*.

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME FORESIGHT ET LES MESURES PRISES POUR TENTER DE LE METTRE EN ŒUVRE

Les grandes idées qui ont concouru à la mise au point du programme *Foresight* circulaient depuis un certain temps. Les travaux consacrés au programme *Foresight* proprement dit avaient été entrepris par la *Science Policy Research Unit* (SPRU) plus de dix ans avant l'apparition du Livre Blanc de 1993 (OST, 1993). S'il est donc vrai que le programme *Technology Foresight*, en tant que programme d'action synthétique, constituait un mode d'organisation de la politique scientifique britannique, de conception nouvelle, en réalité d'éminents organismes publics avait déjà étudié certaines des idées préconisées dans ce programme.

Nous avons constaté une certaine contradiction entre les deux grands objectifs du programme *Foresight*. L'idée de développer le dialogue et la collaboration entre la communauté scientifique, l'industrie et les pouvoirs publics laissait entrevoir une conception dynamique des activités à entreprendre. Or, le fait de définir l'ordre des priorités pour le financement de la recherche en faisant concorder les grands axes de la recherche stratégique au Royaume-Uni avec les débouchés commerciaux potentiels a joué un rôle déterminant dans l'établissement des activités de recherche (renforcées par la classification des priorités génériques établies par le groupe de pilotage). Cela a également fait naître des incertitudes au sujet des conséquences de l'action des pouvoirs publics pour l'avenir de la recherche fondamentale ou de la recherche « sans but pratique » dans les milieux universitaires.

On a constaté, ce qui n'est pas surprenant, des différences d'interprétation de ces objectifs au sein des communautés en question, et avec le temps, l'importance relative de chacun semble s'être modifiée, à mesure que le processus de mise en œuvre avançait et que de nouveaux acteurs, y compris un nouveau gouvernement, entraient en scène. On semble, en particulier, s'être quelque peu détaché de la fonction de sélection du programme *Foresight*. La

définition de l'ordre des priorités a été généralement assimilée, notamment par les universitaires proches des centres de décision, à un vaste exercice de structuration et ne semblait pas devoir exclure d'importants domaines de recherche ou réduire l'importance de la recherche fondamentale. Les responsables de l'action gouvernementale se polarisaient de plus en plus sur le développement des activités menées en collaboration par les entreprises et les universitaires. Avec l'arrivée du nouveau gouvernement en 1997, le programme *Foresight*, répondant en cela aux préoccupations prioritaires des pouvoirs publics, s'est orienté vers la solution des grands problèmes sociaux et écologiques, ce qui passait à la fois par la création de richesses et la qualité de la vie et estompait les différences entre les deux.

Toutefois, les universitaires ont perçu ces changements à des degrés divers. Ceux qui avaient participé de façon intensive à l'établissement des priorités, en particulier au sein des groupes de travail, ont sans doute souligné que la définition des priorités était une fonction importante du programme *Foresight*. Ceux plus proches du personnel universitaire de base ont considéré que ces changements risquaient d'avoir pour effet de renforcer les influences extérieures.

Le groupe de pilotage, les groupes de travail du programme *Foresight* et l'OST se sont employés avec énergie à rallier des participants à ce projet et à favoriser la constitution de réseaux, notamment grâce à un exercice Delphi, à l'organisation d'ateliers et, ultérieurement, à la création de quelques groupes d'études communs aux différents groupes de travail. Toutefois, l'impact global de ces dispositifs par rapport à la somme des efforts déployés a été faible. Les établissements universitaires ayant le pouvoir de modifier l'environnement dans lequel se déroule la recherche ont, en revanche, manifesté un intérêt plus vif.

LA RÉPONSE DES PRINCIPAUX ÉTABLISSEMENTS AU PROGRAMME FORESIGHT

Les conseils de recherche et de financement

Les conseils de recherche et de financement sont les organismes qui au premier chef définissent les grandes orientations de la recherche et son financement à l'intention des universitaires britanniques. La question de savoir dans quelle mesure ils ont considéré qu'il leur appartenait d'intégrer les notions du programme *Foresight* dans leur politique a donc été d'une importance décisive pour les départements, les centres de recherche et les chercheurs universitaires.

Étant représentés au sein de groupes phares, les conseils de recherche ont participé plus que les conseils de financement à la mise au point du programme *Foresight*. Le groupe de pilotage a indiqué clairement que, selon lui, « des possibilités s'offraient de procéder à un réajustement durable des priorités [en matière de financement de la recherche] sur un certain nombre d'années » (OST, 1995), alors

que les deux groupes de travail qui font l'objet de la présente étude ont préconisé que les conseils de recherche fournissent un concours supplémentaire pour les activités prioritaires qu'ils avaient eux-mêmes définies.

Tous les conseils de recherche, dans la position qu'ils ont initialement adoptée à l'égard du programme *Foresight*, ont en général avancé deux arguments : premièrement, ils étaient déjà considérablement engagés dans des domaines de recherche retenus parmi les activités prioritaires du programme *Foresight* ; et deuxièmement, ils prenaient également désormais des mesures spécifiques pour mettre en œuvre le projet *Foresight*, encore que de l'avis général, l'une des activités avait bénéficié d'un traitement plus actif et spécifique que les autres.

A la différence des conseils de recherche, les conseils de financement de l'enseignement supérieur n'étaient pas initialement représentés au groupe de pilotage. Le concours qu'ils ont apporté par la suite au programme *Foresight* a été différent.

Contrairement aux organismes qui lui correspondent en Écosse et au pays de Galles, le Conseil de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (HEFCE) a choisi de ne pas adopter de mesures de financement visant expressément à encourager la mise en œuvre du programme *Foresight* dans les universités. Le mécanisme d'évaluation de la recherche (*research assessment exercise* – RAE) dont les résultats servent de base pour déterminer les fonds alloués par les conseils de financement aux universités au titre de la recherche, est probablement le principal dispositif par lequel les conseils de financement auraient pu apporter une aide au programme *Foresight*. Au début des années 90, ce dispositif était sans doute celui qui exerçait l'influence la plus importante sur les politiques de recherche des universités.

Toutefois, en dépit des indications données par les conseils de financement aux groupes chargés de l'évaluation de la recherche, moins d'un tiers de ces derniers ont fait état du programme *Foresight* dans leurs avis aux départements au sujet des éléments à mentionner dans leurs propositions. Et bien que les groupes chargés des matériaux et ceux s'occupant de la santé et des sciences de la vie aient adopté des stratégies nettement différentes, on a le sentiment, d'après l'examen des universités retenues dans notre étude, que le programme *Foresight* a eu une influence négligeable sur le RAE en 1996.

Le HEFCE a ensuite consulté les universités afin de savoir dans quelle mesure il convenait d'utiliser un facteur induit par l'action des pouvoirs publics pour déterminer la répartition des financements entre les différents domaines de recherche, mais a décidé qu'il serait erroné d'appliquer sous forme de formule les résultats des groupes *Foresight* à la méthode de financement. Il a clairement fait savoir aux établissements que s'il attendait d'eux qu'ils tiennent correctement compte du programme *Foresight* dans la répartition de leur financement, il défendait le principe de l'autonomie des universités dans ce domaine.

Les sociétés savantes

En 1998, le programme *Foresight* avait suscité un nombre limité de réponses de la part des sociétés savantes et, sauf dans l'une d'entre elles, peu de membres étaient informés de la nature de cette réponse. Toutefois, selon les principales instances disciplinaires œuvrant dans le domaine des sciences physiques et biologiques et selon la Royal Society, ce programme constituait un événement important dans la politique sociale, dont elles devaient tenir compte et sur lequel elles devaient chercher à exercer une influence. Les organisations spécialisées dans les sciences sociales, en revanche, ont estimé pour la plupart que ce programme ne les concernait pas.

Un petit nombre de sociétés se sont activement employées à promouvoir les objectifs du programme *Foresight* et à insuffler un nouveau dynamisme dans les relations entre les disciplines ainsi qu'entre l'industrie et les universitaires.

Les universités

Au cours des vingt ans précédant l'adoption du programme *Foresight*, les universités s'étaient déjà dotées de moyens supplémentaires pour travailler avec l'industrie et d'autres organismes extérieurs en faveur du transfert de recherche et de technologies. Il était devenu de plus en plus urgent pour elles de diversifier leurs sources de recettes au titre de la recherche.

Le lien entre la réputation de l'université et les recettes que lui procuraient ses recherches est devenu plus étroit et à cet égard le RAE a été le principal instrument de changement. Le RAE tenait compte des recettes que procure la recherche ainsi que des produits de la recherche, mais établissait une discrimination entre les sources de recettes en faveur des conseils de recherche et d'un petit nombre d'œuvres de bienfaisance prestigieuses. La réaction des conseils de financement et de recherche au programme *Foresight* a donc joué un rôle décisif dans l'attitude que les universités ont adoptée à l'égard de ce programme. Pour les universités en Angleterre, il ne faisait aucun doute que le programme *Foresight* n'avait guère influé sur les critères retenus dans le RAE. Il était plus difficile d'interpréter les réactions des conseils de recherche, mais les établissements pour la plupart continuaient de les juger équivoques. Le programme *Foresight* n'avait pas eu sur eux une incidence déterminante bien que le *Engineering and Physical Sciences Research Board* (EPSRC) et l'*Economic and Social Science Research Board* (ESSRC) en aient, semble-t-il, plus résolument tenu compte.

Puisque ni les conseils de financement et ni les conseils de recherche ne pouvaient être considérés comme de simples médiateurs du programme *Foresight*, les universités ont elles-mêmes décidé de l'importance qu'il fallait accorder à ce dernier. Même si, d'après le HEFCE, de nombreuses universités avaient fait état de ce programme dans leur document de planification stratégique, la plupart n'avaient

pas elles-mêmes pris de mesures pour le mettre en œuvre, mais avaient confié cette tâche à leurs facultés ou départements. C'est cependant à des degrés divers que les universités ont cherché à créer des structures et des lignes de conduite pour influencer les choix de leurs unités de base.

Pour l'essentiel, le programme *Foresight* n'a pas suscité l'introduction de changements dans les stratégies de recherche des universités. Il a plutôt fait partie d'un ensemble complexe de facteurs extérieurs influant sur les grandes orientations et les structures de ces établissements.

Toutefois, si nulle part il ne semble guère établi que le programme *Foresight* ait été directement à l'origine de changements dans les orientations suivies ou dans les activités de recherche, les trois universités considérées dans l'étude ont estimé que ce programme avait joué un rôle important dans la définition de leur politique de recherche. Le programme *Foresight* semble avoir été un instrument important qui leur a permis de créer des associations régionales et une certaine prospérité au nom d'intérêts mutuels.

L'ATTITUDE DES UNIVERSITAIRES

Comment les universitaires ont-ils réagi au programme *Foresight* dans leurs unités de base ? L'étude a examiné le cas de chercheurs dans trois domaines : les matériaux, le vieillissement et l'informatique sanitaire. Il s'agissait de déterminer ce qu'ils savaient du programme *Foresight* et les effets que ce dernier a eus sur leurs objectifs, leurs valeurs, leurs activités, leurs réseaux et leurs modes de travail. L'autre but est ici de repérer les différences et les similitudes entre les disciplines considérées.

Le programme *Foresight* et les normes universitaires

Les chercheurs spécialisés dans les matériaux ont pour la plupart indiqué leur intérêt pour l'objectif du programme *Foresight*, qui est de développer les relations entre les universités et l'industrie. Plusieurs ont affirmé qu'il était intellectuellement plus stimulant de résoudre des problèmes posés par l'industrie que d'effectuer des recherches en dehors de toute relation université-industrie. D'autres, cependant, ont estimé que la collaboration avec l'industrie pouvait prendre une trop grande place et qu'elle ne devait pas devenir un critère impératif de financement.

La situation dans le domaine de l'informatique sanitaire et du vieillissement était plus complexe. Les chercheurs informaticiens ont également considéré que la collaboration avec l'industrie était intégrée à leurs activités pratiques. Les chercheurs en biologie se répartissaient entre ceux qui faisaient de la recherche fondamentale et qui comptaient exclusivement ou principalement sur les financements fournis par les conseils de recherche et les œuvres de bienfaisance et les autres, dont les sources de financement étaient plus diversifiées. S'agissant des

chercheurs en sciences de la vie et des chercheurs cliniciens, la collaboration avec l'industrie pharmaceutique constituait dans bien des cas une tradition solidement ancrée, cette industrie étant elle-même fortement tributaire de la recherche. Pour les chercheurs de type clinicien spécialisés dans le vieillissement et l'informatique sanitaire, ainsi que pour les chercheurs en sciences sociales travaillant dans le domaine du vieillissement ou dans des domaines analogues, le *National Health Service* a également été un commanditaire de premier plan et/ou un utilisateur des résultats de leurs recherches.

Les chercheurs, en majorité, ont estimé que la création de richesses comptait davantage pour les décideurs que l'amélioration de la qualité de la vie, et les chercheurs interrogés, qui ont estimé que la création de richesses ne les concernait pas, voire était incompatible avec leurs propres valeurs, avaient plus de chances d'être spécialisés dans la santé ou les sciences de la vie. Certains chercheurs travaillant dans le domaine de la santé et des sciences de la vie étaient favorables à une répartition claire et nette des tâches entre l'industrie et l'université, plutôt qu'à des partenariats étroits. Selon eux, le rôle de l'université est de s'assurer que le Royaume-Uni dispose d'une population active très bien formée pour alimenter le vivier de chercheurs et pour faire les découvertes dont l'industrie pourra tirer parti ; l'industrie devrait financer ces activités par les impôts. Plusieurs chercheurs en sciences de la vie ont exprimé l'idée selon laquelle les universitaires étaient partie intégrante d'une culture dans laquelle les valeurs et les compétences entrepreneuriales jouissent d'une faible considération, mais tous ne se sont pas associés à la culture universitaire vue sous cet angle.

Toutefois, comme il est précisé dans d'autres études récentes (Howells *et al.*, 1998), les attitudes changent à l'égard de la commercialisation des produits de la recherche : en effet, les universités encouragent les chercheurs à déposer des droits de propriété intellectuelle et les aident à créer leur propre entreprise afin de développer et d'exploiter leurs découvertes. Quelques chercheurs se sont fermement engagés dans cette voie et d'autres, ayant du mal à faire adopter leurs idées par l'industrie, considèrent à présent cette démarche possible. A moyen terme, cette solution pourrait influencer dans une certaine mesure sur l'importance relative que revêtent la recherche et le développement dans les programmes d'activités des différents chercheurs.

Pour les chercheurs dans le domaine des matériaux et de la biologie, les droits de propriété intellectuelle étaient une question de la plus haute importance, bien qu'en l'occurrence, le principal instigateur ait semblé être plutôt l'université que les chercheurs eux-mêmes. Les études mentionnées ont joué un rôle important au cours des négociations conduites avec l'industrie au sujet des recherches à effectuer et, à mesure que la collaboration avec l'industrie s'intensifiait, des différences de valeurs et des conflits d'intérêts sont apparus. Dans le domaine des matériaux, les chercheurs pour la plupart ont estimé que la publication de recherches présentant

un intérêt commercial stratégique pour les entreprises pouvait poser des problèmes encore que les chefs de départements aient, semble-t-il, trouvé qu'ils étaient d'ordinaire gérables. Il s'agissait pour l'essentiel de problèmes de décalage dans le temps, qui pouvaient donc être limités. Quelques personnes ont fait état de problèmes plus graves dans les cas où du fait de la confidentialité commerciale, il était impossible de publier le compte rendu intégral des résultats, ce qui restreignait les débouchés des publications et limitait la libre circulation des informations entre chercheurs dans le domaine considéré.

Un problème connexe a été relevé par des chercheurs-biologistes qui ont noté que la collaboration de départements avec plusieurs entreprises en concurrence pouvait également avoir une incidence négative sur la communication au sein de ces départements, à l'occasion par exemple de séminaires de recherche doctorale où les étudiants pouvaient être commandités par différentes entreprises.

Les chercheurs interrogés pour qui le programme *Foresight* était un moyen de renforcer le pilotage de la recherche par des intérêts extérieurs y étaient en majorité opposés, précisément pour cette raison. Ils ont insisté sur la nécessaire autonomie des universitaires, ainsi que sur les indispensables motivation et impulsion internes qui poussent à effectuer des recherches créatives. Ceux qui ont considéré que le programme *Foresight* risquait de mettre ces valeurs en péril étaient en règle générale spécialisés en sciences de la vie et en sciences cliniques, mais ce point de vue a également été exprimé par des chercheurs travaillant dans le domaine des matériaux.

Si parmi ceux qui ont fait des observations au sujet de ces questions, une minorité a bien accueilli l'idée de recourir à une stratégie plus systématique pour tirer parti des résultats de la recherche fondamentale et appliquée, d'autres ont estimé que le fait de se préoccuper de l'exploitation ou des retombées pratiques revenait par la force des choses à attacher à l'échelon national moins de valeur à la recherche fondamentale. Le programme *Foresight* a suscité des craintes à cet égard parmi les chercheurs spécialisés dans les matériaux ainsi que parmi les chercheurs dans le domaine de la santé et des sciences de la vie, mais probablement plus souvent parmi ces derniers. Les entretiens organisés dans tous les domaines ont mis en évidence qu'il était vital que la recherche appliquée continue de pouvoir s'appuyer sur une recherche fondamentale nouvelle.

LE PROGRAMME FORESIGHT ET LES RÉSEAUX D'UNIVERSITÉS : LES RELATIONS UNIVERSITÉ-INDUSTRIE

Il n'est pas aisé de déterminer l'incidence du programme *Foresight* sur les pratiques des universités et la nature de leurs réseaux. Ce programme a été conçu pour favoriser des relations plus fructueuses entre les universités et l'industrie. Comme nous l'avons vu, au cours des années 80-90, les universités se sont également

efforcées d'encourager leurs chercheurs à renforcer leurs liens avec l'industrie et d'accroître les recettes que leur procurent les produits de la recherche. Parallèlement, les besoins de certaines industries clés, l'industrie pharmaceutique par exemple, en matière de recherche ont évolué, tout comme les moyens d'y répondre, tels que l'industrie les perçoit. Certains de ces changements étaient imputables à l'évolution des connaissances scientifiques. Dans le domaine des produits pharmaceutiques, les découvertes réalisées en sciences moléculaires ont amené les entreprises à compter de plus en plus sur les chercheurs universitaires pour obtenir de nouveaux composés qu'il était désormais de plus en plus difficile de trouver. Les progrès réalisés en sciences génétiques avaient rendu massivement plus complexe d'identifier les cibles sur lesquelles les laboratoires pharmaceutiques devaient axer leurs médicaments. Toutefois, les possibilités d'utiliser la recherche fondamentale pour circonscrire ces cibles étaient à présent considérables.

Les relations existantes entre les universités et l'industrie correspondaient pour l'essentiel à des formes différentes d'échanges. Ainsi, il pouvait s'agir principalement d'échanges de type instrumental dans le cadre desquels les chercheurs testaient des matériaux ou des cliniciens effectuaient des essais cliniques de médicaments pour le compte d'entreprises en échange de financements pouvant être ensuite affectés à diverses formes de recherche. Les chercheurs ont essayé de limiter le plus possible ces types de relations qui étaient d'un intérêt intellectuel limité. Dans une autre forme d'échanges, les chercheurs pouvaient éventuellement effectuer des activités du même type mais, ce faisant, avoir accès à des matériaux ou à des données ou encore bénéficier de plus de temps, ce qui leur permettait d'étudier les problèmes qui les intéressaient eux-mêmes. Des cliniciens universitaires pouvaient aussi chercher des possibilités d'évaluer des mécanismes, des équipements ou des médicaments. Les échanges pouvaient avoir un caractère plus spéculatif, les chercheurs universitaires communiquant dans ce cas les connaissances de base ou les théories nouvelles aux entreprises afin de les intéresser à un transfert de technologies ou à la mise au point de produits. Inversement, les entreprises pouvaient financer des chercheurs particuliers ou des groupes de chercheurs pendant un certain temps pour qu'ils entreprennent une recherche fondamentale dans le domaine les intéressant et en échange bénéficier d'un accès privilégié aux connaissances résultant de ces travaux.

Ces échanges pouvaient être plus proches de formes de partenariats si des produits étaient mis au point conjointement.

Les chercheurs pouvaient être associés à des initiatives prises par les établissements pour faciliter soit l'accès des entreprises à l'université ou à leurs départements soit un échange d'idées entre les universitaires et les entreprises ou pour mettre en place des formes de relations qui correspondaient en réalité à des programmes conjoints de création de connaissances. Le financement, d'ordinaire par de grandes entreprises, de chaires, d'équipements ou de bâtiments pouvait aider

l'industrie à avoir un contact direct avec d'éminents chercheurs et faciliter la mise au point en commun de programmes de recherche s'inscrivant dans le long terme.

Le programme *Foresight* devait promouvoir l'instauration de partenariats susceptibles à moyen et à long terme de favoriser la mise à profit des travaux de recherche afin d'obtenir une position dominante sur des marchés clés et d'améliorer la qualité de la vie. Il pouvait en résulter une nouvelle culture d'interactions entre l'université et l'industrie, qui concernerait un éventail beaucoup plus large de chercheurs et d'entreprises.

L'étude a mis en lumière des cas dans lesquels des initiatives prises dans le cadre du programme *Foresight* ont eu directement pour effet d'élargir ces relations. Parmi ces cas, on peut citer les suivants : l'apparition de nouveaux effets de levier pour obtenir des investissements et pour créer de nouveaux liens dans l'ensemble des universités et des départements ainsi que de nouvelles interactions entre la recherche clinique effectuée en entreprise et à l'université ; un centre de recherche pluridisciplinaire a réalisé des travaux en coopération avec une grande entreprise britannique, dont les résultats devaient être utiles à cette dernière, tout en faisant progresser la modélisation du traitement des matériaux ; la création d'un centre d'incubation en sciences biologiques dans l'une des universités retenues dans notre échantillon. On a constaté le franc succès remporté pour certains projets de recherche fondamentale dans les sciences biologiques, qui avaient été largement financés par l'industrie, soit à l'issue de négociations conduites par les universités, soit grâce aux contacts établis par les chercheurs eux-mêmes, mais ces démarches n'étaient pas directement attribuables au programme *Foresight*. Certains des chercheurs coopérant activement avec l'industrie ont cependant estimé que le programme *Foresight* ne les avait pas aidés à surmonter les difficultés plus graves rencontrées, en particulier dans le domaine du transfert de technologies.

FAVORISER UNE RECHERCHE INTER ET PLURIDISCIPLINAIRE

La recherche interdisciplinaire est l'une des diverses formes de collaboration préconisées dans le programme *Foresight*. Elle englobe également la collaboration entre établissements. Les chercheurs qui se disent interdisciplinaires étaient comparativement bien représentés dans cette étude. Les matériaux, et plus encore les biomatériaux, sont très couramment considérés comme un domaine pluridisciplinaire ou interdisciplinaire. L'informatique sanitaire est un secteur qui exige la collaboration de spécialistes en technologie et de chercheurs en sciences sociales et qui s'inspire aussi de la recherche fondamentale. Le vieillissement est un domaine de recherche tributaire de secteurs très spécialisés de la recherche fondamentale, d'une palette de sciences biologiques par exemple, dans lequel pourtant la plupart des chercheurs ont une conception fortement interdisciplinaire de

leur activité, même si leurs propres travaux trouvent leurs racines dans une science fondamentale très spécialisée.

Dans quelle mesure les chercheurs universitaires ont-ils considéré que le programme *Foresight* renforçait l'interdisciplinarité, en multipliait les possibilités et permettait de remédier plus facilement aux difficultés qui lui sont notoirement liées ?

Dans le cas des participants à notre étude, nous avons constaté que l'interdisciplinarité n'était pas associée de façon très marquée au programme *Foresight*, contrairement aux relations université-industrie qui l'étaient sans aucun doute. Si l'on peut dire que les dispositifs de financement les plus étroitement associés à ce programme ont favorisé toutes les formes de collaboration en matière de recherche, on ne considère pas en général que le programme *Foresight* a fait tomber les obstacles à l'interdisciplinarité existant dans la structure des conseils de recherche. Les initiatives fermes prises par quelques universités pour encourager l'interdisciplinarité et la collaboration entre départements ne semblent pas avoir été suscitées par le programme *Foresight* même si elles correspondaient aux objectifs de ce dernier.

LE DISPOSITIF FORESIGHT A-T-IL BOULEVERSÉ LES PROGRAMMES DE RECHERCHE DES UNIVERSITAIRES ?

Cette question peut être examinée d'un point de vue individuel et collectif. Dans le cas des chercheurs eux-mêmes, tant la possibilité que la nécessité de modifier leur programme d'activités dépendaient en partie de leurs compétences propres et de la nature de leurs domaines d'étude.

Des possibilités de modifier l'orientation des recherches s'offraient de toute évidence dans le domaine des sciences informatiques, des études relatives à l'information et parfois des sciences sociales. Toutefois, les chercheurs en sciences physiques, biologiques et cliniques estimaient en général que leurs possibilités individuelles d'opérer d'importants changements de fond dans leurs activités étaient limitées étant donné le travail requis pour arriver à maîtriser un domaine au point d'y entreprendre des recherches de façon compétitive. Toute action des pouvoirs publics dont l'objet serait d'inciter les chercheurs à accéder à de nouveaux domaines devrait leur donner la relative certitude d'obtenir des financements dans ces domaines et aussi l'assurance que le système d'examen par les pairs pourrait prendre en charge les nouveaux venus. On avait de plus en plus le sentiment que l'évaluation par les pairs reposait sur les dossiers existants de demandes de subventions et que les critères retenus dans le programme *Foresight* n'intervenaient pas nécessairement. Dans ces conditions, les politiques réellement suivies par les organismes de financement pouvaient être à l'origine d'une assez grande confusion.

Les activités retenues dans le programme *Foresight* avaient cependant une incidence sur les termes utilisés par les chercheurs dans leur demande de

financement ou sur les dispositions selon lesquelles ils les formulaient. Les chercheurs, du moins dans les sciences des matériaux, avaient bien souvent le sentiment de devoir veiller à faire cadrer leurs propositions de recherche avec les priorités du programme *Foresight* et se soucier des possibilités d'exploitation ultérieures. Par ailleurs, alors que dans le domaine de la recherche appliquée, les chercheurs étaient habitués à tenir compte des attentes d'intérêts extérieurs à l'égard de leurs travaux, même si cet aspect n'était pas omniprésent dans leur programme de recherche, quelques universitaires qui se considéraient comme des chercheurs en sciences pures estimaient à présent qu'ils étaient tenus de prévoir l'utilité ou l'exploitation potentielle de leurs travaux. Des doutes ont cependant été émis au sujet de l'intérêt de cette évolution. Celle-ci risquait en effet, selon un clinicien, d'aboutir à une situation dans laquelle « on ne commence jamais car il est impossible de répondre à l'avance aux questions ». Cette évolution, qui plus est, n'était pas nécessairement imputée au programme *Foresight*. Les facteurs à l'œuvre constituaient une palette beaucoup plus large.

Les biomatériaux ont été cités comme l'un des domaines en évolution rapide où les innovations semblent devoir être le fait des chercheurs qui travaillent à la limite de diverses disciplines ou qui ont un champ d'activités transdisciplinaires. Un petit nombre de chercheurs considérés dans l'étude envisageaient la possibilité de contribuer à ces recherches à partir de leurs propres compétences ou jouaient déjà un rôle dans ce domaine soit à titre personnel soit en qualité de membres du Centre de recherche interdisciplinaire.

La réorientation du programme de recherches universitaires a été plus souvent examinée du point de vue des possibilités futures. Le programme *Foresight* pouvait peu à peu entraîner une redéfinition des programmes dans l'ensemble des disciplines par l'influence qu'il exerçait sur les possibilités de financement. Toutefois, quelques domaines de recherche, tels que la démence sénile et d'autres aspects du vieillissement, attiraient désormais des chercheurs très talentueux du fait de la stimulation intellectuelle qu'ils suscitent. Le programme *Foresight* était, semble-t-il, l'une des nombreuses initiatives encourageant cette tendance.

Dans les domaines tenus pour prioritaires par les deux groupes de travail créés pour les besoins de notre étude, peu d'universitaires estimaient pour l'instant qu'ils avaient véritablement bénéficié de possibilités de financement plus larges. Les chercheurs travaillant dans le domaine du vieillissement savaient bien que cette question occupait une place de premier plan dans le programme *Foresight*. Le MRC n'a pris la décision d'établir un centre national pour l'étude du vieillissement qu'après la fin de notre étude et, au moment de nos travaux sur le terrain, on avait le sentiment, du moins à ce moment là, que les programmes mis au point par les conseils de recherche dans le domaine du vieillissement étaient assez mal coordonnés.

Le projet *Foresight* dans le domaine de l'informatique sanitaire commençait tout juste à décoller et ne donnait pas l'impression d'avoir engendré une modification des programmes d'activités.

Dans le domaine des matériaux, les chercheurs travaillant dans le traitement des matériaux et dans les biomatériaux étaient conscients d'une certaine évolution du point de vue des ressources et de l'intérêt des industriels, mais comme la majorité de ceux que nous avons considérés dans notre étude étaient membres du Centre de recherche interdisciplinaire et ne pouvaient donc pas solliciter de subventions d'organismes publics au titre de la recherche, ils n'avaient pas eux-mêmes bénéficié d'une aide publique plus importante dans ce domaine.

LE PROGRAMME FORESIGHT ET LES JEUNES CHERCHEURS

Dans les études relatives aux matériaux, les points de vue exprimés au sujet des conséquences du programme *Foresight* pour les jeunes chercheurs étaient contrastés. Ceux qui souhaitaient entrer dans le secteur industriel pouvaient avoir intérêt à participer à ce programme, mais ils pouvaient y parvenir autrement. Le programme *Foresight* pouvait également être plus contraignant pour eux que pour les universitaires dont la réputation était bien établie. Cela dit, il pouvait leur faire prendre conscience que leurs recherches, indépendamment de leur intérêt théorique, présentaient quelques avantages évidents.

Dans les études sur le vieillissement, il était certes jugé important que les jeunes chercheurs adhèrent à l'idée que la collaboration avec l'industrie était importante et enrichissante, mais on estimait qu'il était tout aussi important qu'ils développent les projets de recherche qui les intéressaient dans le cadre de l'université après leurs années d'études. Pourtant, les changements d'attitude à l'égard de la collaboration avec l'industrie étaient visibles ; les jeunes chercheurs savaient ce qu'il fallait faire et comment : élaborer des projets d'entreprise, des stratégies de commercialisation, etc. Cette évolution a eu diverses conséquences. Des industriels ont été associés aux programmes d'études de troisième cycle pour parler aux étudiants de questions telles que la propriété intellectuelle, les accords de publication et la confidentialité. Un universitaire a estimé que c'était là l'un des changements en mieux. Les problèmes financiers auxquels se heurtent les jeunes chercheurs ont été soulevés par un certain nombre de personnes interrogées. Il est arrivé que des chercheurs très qualifiés soient déçus et quittent l'université.

ANTAGONISMES AVEC D'AUTRES POLITIQUES

Comme nous l'avons vu, le groupe de pilotage souhaitait vivement que les conseils de financement apportent leur soutien au programme *Foresight* via leur dispositif de financement et d'affectation de capitaux. Mais la réaction des établissements et des universitaires fut en général négative. Nous avons également fait état

d'éléments attestant que le programme *Foresight* occupait un rang de priorité relativement faible dans l'évaluation de la recherche du HEFC. Tout en conseillant aux groupes de travail de tenir compte des réactions des départements d'université au programme *Foresight*, les responsables du RAE étaient tout à fait disposés à laisser les départements parvenir à leurs propres conclusions. Cela revenait à dire que les jugements formulés par le RAE continuaient d'être fondés sur les critères d'évaluation traditionnels d'excellence en matière de recherche.

Le rôle prépondérant du RAE et son absence de liens avec le programme *Foresight* sont l'une des principales raisons pour lesquelles les universitaires ont pris leurs distances par rapport au programme. Les universitaires interrogés ont estimé le plus souvent que le programme *Foresight* pouvait exercer une influence sur eux, principalement à travers les mesures adoptées par les conseils de recherche ou les critères appliqués par le RAE. Les universités ont estimé que ces derniers ne s'étaient pas réorientés de façon décisive vers la philosophie du programme *Foresight*. De fait, les valeurs qui sous-tendaient leurs deux lignes de conduite étaient souvent considérées comme contradictoires.

Comme nous l'avons vu, une seconde raison était la crainte que le programme *Foresight* puisse orienter dans une certaine mesure les travaux des chercheurs, ce qui, selon ces derniers, était une source d'antagonisme avec ce programme.

RÉFLEXION SUR NOS PRINCIPAUX THÈMES

Notre évaluation s'est déroulée certes à un moment où le programme *Foresight* était de toute évidence perçu comme une politique conduite par les pouvoirs publics à l'échelle nationale, mais sur un laps de temps un peu court pour connaître les réactions des universitaires et les changements intervenus dans la culture de recherche. Ce dispositif enregistrait manifestement une montée en puissance mais ne pouvait obtenir l'attention que lui disputaient d'autres dispositifs en particulier les exercices d'évaluation de la recherche et les mécanismes de répartition des ressources dont dépendaient à la fois les financements et la réputation.

Le programme *Foresight* dépendra donc nécessairement de l'influence qu'il exercera et, à cet égard, on ne peut pas considérer que les efforts déployés aient été couronnés de succès jusqu'à présent. Non seulement l'intérêt que suscitaient par ailleurs d'autres dispositifs gouvernementaux, mais également une certaine crainte à l'égard des systèmes directifs et contraignants ont empêché les universitaires d'adhérer au programme. Ses mérites n'ont pas été non plus mis en avant de façon systématique par les conseils de financement et de recherche qui, de fait, sont en mesure d'exercer une influence. Si dans certains domaines, les chercheurs étaient conscients que le programme *Foresight* avait transformé le contexte dans

lequel le financement de la recherche s'inscrit, ce programme n'avait pas été l'agent d'un changement culturel.

Les analystes des politiques d'enseignement supérieur et de leurs conséquences s'attendraient à constater aux divers niveaux du système des différences de perception et d'attitude à l'égard des politiques nationales. Les espoirs que les instances publiques nourrissaient au sujet du programme *Foresight* étaient partagés par de nombreux universitaires recrutés dans leurs rangs et par un petit nombre de défenseurs dans divers établissements universitaires. Cela dit, on a observé une sorte de scepticisme consensuel qui s'est renforcé à mesure que nous progressions dans notre étude et passions des conseils de financement et de recherche, aux universités puis aux chercheurs eux-mêmes.

On pouvait discerner cependant des différences de stratégies d'une discipline à l'autre. Ces différences semblaient découler non pas tant d'épistémologies et de valeurs universitaires divergentes qu'aux hasards de l'organisation – les relations étroites avec un seul conseil de recherche qui dans le domaine des matériaux, par exemple, empêchent la plupart des chercheurs d'adopter une attitude positive, ou encore des liens historiques avec un de ces conseils et la conviction correspondante que des liens existent entre les universitaires et l'industrie. Les chercheurs en sciences sociales ont effectivement démontré que leurs valeurs et leur vision du savoir étaient quelque peu différentes de celles des chercheurs en sciences naturelles. Parmi les premiers, certains ont insisté sur le rôle décisif qu'ils devraient jouer dans la gestion des innovations technologiques ainsi que sur les possibilités qu'offrent les sciences sociales pour mettre en lumière et faciliter ces innovations. Ils étaient également moins disposés que d'autres groupes à accepter de concilier l'objectif de l'accroissement des richesses et celui de l'amélioration de la qualité de la vie. Ils étaient davantage prêts à signaler les idéologies différentes qui sous-tendent les conceptions de la qualité de la vie et qui ne peuvent être aisément conciliées.

Les valeurs universitaires – autrement dit, la conviction qu'il importe de rester intellectuellement indépendant de l'instant présent – semblent, pour la plupart avoir toujours été défendues avec fermeté et il a également été fait état de ces valeurs pour justifier certaines des positions relativement sceptiques à l'égard du programme *Foresight*. Nous avons cependant constaté que les jeunes chercheurs, tout comme certains des chercheurs très réputés que nous avons rencontrés, étaient disposés à faire preuve de motivations intellectuelles tout en répondant aux besoins de l'économie. Il n'est pas facile, toutefois, d'isoler le rôle que le programme *Foresight*, parmi d'autres facteurs, a joué dans ce changement d'attitude.

Les conceptions et les critères bien établis dans le domaine du savoir n'ont pas changé et de fait, rien ne donne à penser que le programme *Foresight* a tenté de les modifier.

UNE ÉTUDE DE CAS SUR LE CHANGEMENT

L'étude a soulevé des questions au sujet de la façon dont les changements se produisent : est-il par exemple nécessaire d'obtenir l'adhésion sans réserve des personnes intéressées pour que les priorités ou les structures des établissements changent. Il est évident d'après notre étude que les attitudes individuelles à l'égard d'un projet comme le programme *Foresight* dépendra des liens de ce dernier avec d'autres impératifs présidant à la vie universitaire. Alors que l'orientation disciplinaire instille les valeurs universitaires de la République des sciences, les ressources et les réputations – dans le climat de concurrence généré par les politiques actuelles – influent de plus en plus sur les actions. Ainsi, les actions et la position des conseils de financement et de recherche ainsi que les avantages tangibles que procurera le programme *Foresight* sont au premier rang des préoccupations. Pour ces points, les universitaires n'ont pas décelé de changements fondamentaux. Les transformations qui se produisent sont le résultat de pressions exercées de longue date, notamment celles qui obligent les universités et les universitaires à rechercher de nouvelles formes de financement. On considère en général que le programme *Foresight* renforce ces pressions et plus rarement qu'il leur donne une nouvelle orientation ou un nouvel élan.

Références

- BROOKS, H. (1994),
« The relationship between science and technology », *Research Policy*, 23, pp. 477-486.
- GODET, M. (1986),
« Introduction to La Prospective », *Futures*, vol. 18, pp. 134-157.
- HENKEL, M. (à paraître),
Academic Identities and Policy Change, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- HOWELLS, J., NEDEVA, M. et GEORGHIU, L. (1998),
Industry-Academic Links in the UK, PREST, Manchester et HEFCE, Bristol.
- LAYTON, E. (1977),
« Conditions of technological development » in I. Spiegel-Rösing et D. de Solla Price, *Science, Technology and Society : A Cross-Disciplinary Perspective*, Sage Publications, Londres et Beverly Hills.
- MARTIN, B. (1993),
Research Foresight and the Exploitation of the Science Base, Rapport commandité par l'Office of Science and Technology, HMSO, Londres.
- MARTIN, B. (1996),
« Technology Foresight : capturing the benefits from science-related technologies », *Research Evaluation*, vol. 6, n° 2 (août).
- MARTIN, B. et IRVINE, J. (1989),
Research Foresight : Priority Setting in Science, Pinter Publishers, Londres.
- MULKAY, M. (1977),
« Sociology of the Scientific Research Community », in I. Spiegel Rosing et D. de Solla Price, *Science, Technology and Society : a Cross-Disciplinary Perspective*, Sage Publications et Beverly Hills, Londres.
- OCDE (1993),
La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis, Paris.
- OST (1993) (Livre Blanc),
Realising our Potential – A Strategy for Science, Engineering and Technology, Command 2250, HMSO, Londres.
- OST (1995a),
Report from the Steering Group of the Technology Foresight Programme, Résumé, DTI, Londres.
- OST (1995b),
Report of the Steering Group of the Technology Foresight Programme, Londres, DTI.
- OST (1997c),
Report on the Whitehall Audit of the Foresight Programme, Londres, DTI.

POST (1997),

Science Shaping the Future : Technology Foresight and its Impacts, Londres, POST.

ROYAL ACADEMY OF ENGINEERING (1998),

Preliminary Assessment of the Impact of Foresight : Report of the Working Group, Londres, Royal Academy of Engineering.

SEGAL, QUINCE and PARTNERS (1985),

The Cambridge Phenomenon : The Growth of High Technology Industry in a University Town, Segal, Quince and Partners, Cambridge.

WILLS, G. (1972),

Technological Forecasting, Penguin, Harmondsworth.

ZIMAN, J. (1984),

An introduction to Science Studies, University Press, Cambridge.

La recherche en science économique en France : bilan exploratoire à partir de la base de données EconLit

Jean Mirucki

Université de Valenciennes, France

RÉSUMÉ

En dépit du rôle influant et de l'importance marquante de la France sur la formation de la pensée économique dans le passé, il apparaît qu'aucune publication récente n'existe pour établir un inventaire actualisé de ses économistes contemporains les plus connus dans le monde. L'objet de cette étude consiste donc à produire, pour 1998, un bilan exploratoire des contributions scientifiques des groupes représentatifs de la recherche économique en France à partir de la base de données bibliographiques EconLit. Trois indicateurs portant sur la visibilité globale, la production nette et la présence internationale sont utilisés pour évaluer et comparer deux grandes catégories de groupes représentatifs : celle de la « spécificité française » (groupes du CNU et de l'agrégation) et celle d'autres groupes de composition plus « classique » (comités de rédaction de revues, présidents et comité de direction d'une association nationale d'économistes, entre autres). Les résultats indiquent une nette dichotomie entre ces deux parties. La faible performance de la première catégorie au niveau de chacun des trois indicateurs appelle à de sérieuses interrogations quant au mode de fonctionnement actuel du système universitaire public en France et à ses conséquences futures dans le cadre de l'internationalisation de la production et de la diffusion du savoir scientifique.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies de nombreuses études portant sur l'évaluation des contributions scientifiques originales permettent d'effectuer un classement des individus, des institutions ou des revues : Bairam (1994) ; Colander (1989) ; Conroy *et al.* (1995) ; Laband et Piette (1994) ; Nederhof et Wijk (1999) entre autres.

Les travaux appliqués à diverses disciplines, publiés principalement dans des revues anglo-saxonnes, n'ont pas connu le même engouement en France, ce qui est regrettable à plus d'un titre. En effet, l'absence d'informations de ce type est préjudiciable autant aux jeunes chercheurs en quête de repères qu'à d'autres investis davantage dans la prise en charge d'importantes tâches administratives assez éloignées de leur mission de recherche. Par ailleurs, les études comparatives effectuées sur une base individuelle ou institutionnelle, publiées et débattues à l'étranger, ignorent presque toujours l'existence des francophones. De ce fait, ce bilan exploratoire, s'il peut paraître inopportun pour certains, permet cependant de combler cette lacune et contient, de surcroît, des résultats à la fois surprenants et encourageants, utiles pour la communauté des économistes français.

L'objet de cette étude consiste à produire un bilan exploratoire des contributions scientifiques des groupes représentatifs de la recherche économique en France à partir de la base de données bibliographiques EconLit. L'intérêt d'une telle démarche est d'évaluer la position relative de ces différents groupes en France en utilisant trois critères simples de mesure de l'activité scientifique et de sa diffusion auprès de la communauté internationale.

L'indicateur de visibilité globale, mesurant le nombre d'entrées dans EconLit, indique la fréquence d'apparition du nom du chercheur dans la base de données. Cette situation de mise en contact avec d'autres chercheurs est une condition nécessaire à toute revendication éventuelle de notoriété. Il s'agit d'une dimension purement quantitative, comptabilisant le nombre de fois où le nom apparaît de manière directe, indirecte ou implicite. Les apparitions directes concernent les interventions signées de l'auteur, ou encore ses propres travaux analysés, commentés ou cités par d'autres, dans le cas indirect et, lorsque son nom fera référence pour illustrer tel modèle, concept ou autre développement théorique, on parlera de visibilité globale implicite. Indépendamment de la richesse des contributions et des réalisations dont pourrait se réclamer tel ou tel scientifique, s'il n'existe pas aux yeux des autres chercheurs utilisateurs de la base de données, ni par ses interventions, ni par l'attention que les autres auraient pu lui accorder, alors il risque fort de ne pas faire l'objet de citations ultérieures et donc de ne pouvoir se bâtir une certaine notoriété, quels que soient les fondements de ses prétentions les plus légitimes.

La production nette constitue le deuxième indicateur nécessaire pour mesurer la dimension proprement scientifique du chercheur. Elle adopte les règles appliquées dans la littérature spécialisée en ne se basant que sur les articles sélectionnés par la procédure d'arbitrage anonyme et se calcule au prorata de la contribution effective de l'auteur. Seront ainsi exclus les livres, les ouvrages collectifs, les comptes-rendus de livres, les thèses, les cahiers de discussion, les numéros spéciaux, les actes de colloques, les commentaires, les réponses, les rectificatifs, les rubriques, les chroniques, les discours officiels, les articles sollicités, les présentations, les notes

éditoriales... Cette approche assez stricte, plus discutable que contestable, risque bien de ne pas faire l'unanimité en France alors qu'elle est la norme scientifique admise dans toute la littérature anglo-saxonne au plus haut niveau. Le postulat de base stipule que les progrès de la recherche se mesurent par l'accroissement des contributions originales au savoir universel et que seule l'appréciation des œuvres proposées par le jugement impartial des pairs, d'où la règle de l'anonymat, pouvait donner le maximum de garanties pour assurer la meilleure qualité possible dans la diffusion des nouvelles connaissances. Le système de publication qui remplit le mieux ces conditions est celui des revues scientifiques avec comité de lecture appliquant la procédure d'arbitrage anonyme pour des articles non sollicités. Dans un tel contexte, Gans et Shepherd (1994) expliquent les situations de rejet de certains articles, y compris ceux soumis par des lauréats du Prix Nobel. Au-delà de cette considération fondamentale, Laband (1990) nous rappelle la différence très nette de l'impact, en terme de citations, donc d'une éventuelle notoriété, entre les articles de revues et les livres. Ces derniers, publiés par les meilleurs éditeurs anglo-saxons, ne représenteraient qu'une très faible fraction du potentiel de citation d'un seul article et pour une durée de vie nettement plus limitée.

Enfin, la présence internationale est le troisième indicateur propre à une communauté de chercheurs non anglophones. Il se substitue, en quelque sorte, aux classements exigeants des études anglo-saxonnes établis à partir de listes très restreintes des meilleures revues au monde, et qu'ils limitent d'ailleurs aux seules revues anglophones lorsque les listes sont inférieures à la vingtaine. En ne retenant pas un tel critère pour cette étude, mais en élargissant notre interprétation de la présence internationale aux quelques six cents revues étrangères, nous avons évité une élimination trop drastique à laquelle peu d'individus, et surtout de groupes représentatifs français, auraient survécu. La seule condition particulière qui a été appliquée, uniquement pour des raisons pratiques, est de contourner la barrière linguistique en ne retenant, dans la production nette, que les articles publiés en anglais dans des revues anglo-saxonnes ou multilingues, ceci afin d'assurer la « visibilité linguistique ». En effet, dans la mesure où un chercheur veut être reconnu pour ses travaux originaux et apprécié par le plus grand nombre possible de collègues à travers le monde, il pourra accroître son potentiel de citations en publiant, par exemple, un article en anglais, plutôt qu'en français ou en allemand, dans la revue *Kyklos*.

Dans la mesure où la notoriété est l'objectif ultime pour un chercheur ou une communauté de scientifiques, qu'elle représente la condition suffisante d'une entreprise de recherche réussie, pourquoi s'attarder sur les trois indicateurs précédents et ne pas aborder cet autre volet ? En fait, apprécier le niveau de notoriété de l'ensemble de l'œuvre d'un individu implique une dimension qualitative qui se prête à maintes controverses. Parmi les types de mesure possibles, le calcul du nombre de citations obtenu à partir des publications du *Social Science Citation Index* est

certainement la méthode la plus utilisée dans la majorité des études disponibles¹. Notre travail étant d'abord de nature exploratoire afin d'élaborer un bilan préliminaire sur un thème sensible et nouveau, il est apparu plus constructif de rendre compte d'une réelle visibilité de la France à l'extérieur par le biais de certains de ses groupes les plus représentatifs, de dégager les contrastes entre différentes structures de recherche traditionnelles et d'apporter notre vision statistique pour alimenter un débat engagé depuis plusieurs années par Laffont (1995), sachant que l'évaluation scientifique par les citations fait déjà partie de notre prochaine étape.

CHOIX DES GROUPES REPRÉSENTATIFS

Avec les enjeux nationaux et internationaux de la recherche scientifique, de la mondialisation naissante de la production du savoir, et de la profusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, autant les chercheurs que les pouvoirs publics se doivent de faire le point sur l'état d'avancement de leur positionnement par rapport au reste du monde². Un tel bilan exploratoire s'impose afin de reconnaître, le plus tôt possible, les lacunes, les atouts, les possibilités et d'envisager, éventuellement, les adaptations inévitables. Il sera donc nécessaire, au préalable, de revenir sur les bases de fonctionnement de deux systèmes universitaires appliquant des principes différents pour atteindre efficacement les objectifs de notoriété scientifique dans l'intérêt général de la société.

Dans le système nord-américain, l'université étant considérée comme le lieu de production de la connaissance scientifique par excellence, la titularisation (*tenure*) d'un universitaire représente un investissement à long terme pour l'institution, comme l'expliquent Goodwin et Sauer (1994) ainsi que McPherson et Schapiro (1999), et ne sera accordée qu'avec l'assurance d'une qualité de haut niveau et d'une productivité confirmée, garantie par un dossier de publications réalisées au cours d'une période d'essai de plusieurs années. En appliquant la règle dite du *up or out* (promotion ou exclusion), la logique du système est préservée, l'investissement en capital humain n'étant décidé qu'en fonction d'objectifs réalisés sur la base d'une période probatoire de moyen terme, sachant que nul enseignant-chercheur en poste ne peut y échapper.

En France, l'enseignement supérieur et la recherche se partagent entre le secteur privé et le secteur public, ce dernier étant soumis à des règles précises quant au recrutement et au déroulement de la carrière de ses enseignants-chercheurs. Les maîtres de conférences sont engagés pour une période dite de stage, d'une durée maximale de deux ans, la titularisation étant normalement acquise automatiquement sur l'appréciation de l'ensemble des activités d'enseignement et des charges pédagogiques ou administratives fournies par le stagiaire pendant cette période à son institution. Le dossier de recherche, composé de la thèse, des publications qui peuvent en découler et, éventuellement d'autres travaux, constitue

ainsi la base du recrutement des jeunes universitaires. Cependant, celui-ci ne sera pas réévalué de manière formelle pour l'engagement définitif. En effet, le Conseil National des Universités (CNU) intervient pour le recrutement et pour le passage de classe et, dans certaines conditions, à celui de rang de professeur, mais pas dans le cas de la titularisation. La carrière pourrait donc se dérouler entièrement sans qu'il y ait obligation de produire de nouvelles publications, la progression individuelle par échelon assurant une amélioration moyenne de la situation financière de l'intéressé, en plus de la garantie de l'emploi.

Avec le concours de l'agrégation, celui-ci permettant l'accès au rang supérieur de professeur, l'entrée en fonction est encore plus radicale, étant donné que la période d'essai est alors supprimée. Le recrutement est immédiat et définitif, le concours tenant compte des travaux de recherche ainsi que des leçons permettant aux candidats de montrer leur niveau de connaissances³ et de révéler leurs capacités pédagogiques. Conçu au siècle dernier comme un instrument de sélection des meilleurs jeunes enseignants dans le secondaire pour être ensuite appliqué dans le supérieur⁴, la logique de ce système se base actuellement à la fois sur la qualité de la fonction de répétiteur et sur celle de chercheur. Cependant, étant donné qu'aucune mesure ne sanctionne les mauvaises performances pédagogiques révélées pendant les auditions du concours, et que les autres enseignants en poste ne sont pas obligés de s'y présenter pour y être évalué, la qualité du niveau d'enseignement du système n'y est plus totalement garantie. Par contre, la reconnaissance d'une très bonne qualité de la recherche, reconnue au stade initial du concours, pourrait être perdue lorsqu'un chercheur prometteur devient malchanceux dans le tirage au sort des leçons subséquentes⁵. Ainsi, la nature même du concours n'assure plus la prééminence de la recherche⁶ et risque de la minorer par le caractère aléatoire du choix des sujets de leçons.

L'évaluation de la recherche en France en science économique devra donc distinguer entre cette « spécificité française », constituée à la fois par les groupes du CNU et par ceux du concours d'agrégation⁷ d'une part et, d'autre part, la référence à d'autres groupes sélectifs de notoriété plus « classique », conformément aux pratiques courantes d'évaluation appliquées dans la plupart des autres pays, et d'en comparer les résultats.

Spécificité française : CNU et concours d'agrégation de l'enseignement supérieur

Les maîtres de conférences et les professeurs membres du CNU

Le CNU est composé de maîtres de conférences (MCF) et de professeurs (PR) élus par leurs pairs ou nommés par les pouvoirs publics, leur nombre étant inégal et variable entre différentes périodes. Seuls les trois derniers bureaux de 1988, 1992 et 1995 ont été retenus en différenciant les maîtres de conférences et les

professeurs, mais sans apporter de distinction entre les nommés et les élus, ce qui aurait été pourtant possible de faire.

Les présidents, les membres du jury et les candidats admis au concours d'agrégation du supérieur

Rappelons que la spécificité du mode de recrutement et de déroulement de la carrière en France n'impose pas aux jeunes sélectionnés une période de mise à l'épreuve pour confirmer leur productivité de recherche. Elle ne repose, en fait, que sur le jugement souverain du jury du concours d'agrégation⁸. Il serait donc utile d'évaluer, dans un premier temps, les trois indicateurs pour les candidats admis à ce concours afin d'attester de leur visibilité globale, de leur production nette et de leur présence internationale en début de carrière. Afin de demeurer fidèle au principe d'application d'une juste évaluation en vigueur dans la fonction publique française, c'est à dire celle qui se doit d'être « basée sur le jugement des pairs ayant un rang au moins égal ou supérieur à celui du candidat », l'analyse s'appliquera également aux membres de chacun de ces jurys et, *a fortiori*, à leurs présidents.

Les trente candidats admis à l'issue des trois derniers concours de 1994, 1996 et 1998 ainsi que les sept membres de chaque jury seront examinés. Une quatrième série de seize admis correspondant au second concours de 1998 y sera ajoutée avec leur jury. Dans le cas des présidents du jury, premier et second concours, la série a été étendue aux sept concours couvrant la période allant de 1989 à 1998.

Autres groupes sélectifs : les références classiques de la notoriété scientifique

Les références typiquement nationales

De manière plus « classique », les groupes de référence sélectionnés concernent les Comités de rédaction de deux grandes revues généralistes et une association nationale d'économistes. Il est évident que le choix de la *Revue d'Économie politique* et de la *Revue économique* est arbitraire et qu'il devient, de ce fait, critiquable, d'autant plus que d'autres revues auraient fort bien tenu leur rang dans ce classement. Étant donné le caractère exploratoire de ce travail, il est concevable d'envisager, dans un futur proche, une extension de cette investigation à un panel plus étendu de revues généralistes ou spécialisées, qu'elles soient françaises, francophones ou bilingues. La composition des membres francophones des Comités de rédaction des revues en date de 1998 a été retenue, tout comme pour les membres du Comité de direction de l'Association française de science économique (AFSE). Les onze anciens présidents de l'AFSE ont été évalués pour leurs contributions à la date de leur entrée en fonction, ce qui a nécessité de restreindre le début de cette série à 1978, sachant que la base de données EconLit ne commence qu'en 1969. Dans la mesure où le Conseil d'analyse économique (CAE) implique un

¹⁰²

niveau d'excellence dans l'orientation des affaires économiques de l'État, celui-ci devait également faire l'objet d'une analyse détaillée sur la base de sa composition officielle en 1997. Seuls les trente membres français du CAE ont été retenus pour procéder à une évaluation spécifique.

Les francophones dans l'arène internationale

Pour le grand public, la notoriété suprême, dans le cas des économistes, s'identifie avec l'attribution du Prix Nobel. En fait, d'autres fonctions ou nominations peuvent « annoncer » une progression vers cette consécration souvent tardive, comme le constate Mirucki (1986). Les deux promotions les plus importantes sont l'entrée dans la *Fellows of the Econometrics Society*, premier palier de reconnaissance internationale de haut niveau, nomination suivie quelques années plus tard pour quelques rares élus par l'obtention du titre de membre honoraire étranger de l'*American Economic Association*. Dans cette étude, deux groupes de référence seront évalués. Il s'agit, en premier, des 27 francophones admis dans la *Fellows of the Econometrics Society* depuis 1973. Dans le deuxième cas, il s'agira de retenir tous les membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association* nommés depuis 1975 issus du groupe précédent auquel il convient⁹ d'ajouter le seul Prix Nobel d'Économie français. Les six membres honoraires constitueront donc la majorité du groupe EconLit 100 + présenté dans le paragraphe suivant.

En fait, à l'inverse de ce qui a été proposé jusqu'alors, à savoir d'apprécier le positionnement de certains groupes formels parmi les plus représentatifs de la recherche économique en France, il est apparu intéressant de constituer un nouveau groupe informel, appelé "EconLit 100 +", à partir du premier critère d'évaluation proposé. En identifiant les francophones ayant une visibilité globale supérieure à la centaine dans la base de données de référence EconLit, il devient alors possible de situer les niveaux les plus élevés atteints par les chercheurs francophones. Parmi les dix membres¹⁰ du groupe EconLit 100 + on retrouve huit membres de la *Fellows of the Econometrics Society*, ceux-ci incluant tous les six membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association* déjà cités.

RÉSULTATS ET IMPLICATIONS : UN BILAN EXPLORATOIRE

Une vision dichotomique non équivoque se dégage à la lecture du tableau I. En effet, sur l'ensemble des quatorze groupes examinés, les moyennes de la première moitié correspondant à la « spécificité française » (CNU et agrégation), sont nettement inférieures aux autres groupes sélectifs de chercheurs francophones. On observe, pour ces derniers, que l'indicateur de visibilité globale y est dix fois plus élevé, que celui de la production nette est de l'ordre d'un multiple de six, alors que celui de la présence internationale, le plus significatif des trois, y est quatorze fois plus important que pour les groupes du CNU et de l'agrégation.

Tableau 1. **Visibilité globale, production nette et présence internationale de groupes représentatifs de la recherche économique en France (moyennes)***

VG	Rg1	Groupes représentatifs de chercheurs français	Année	PN	Rg2	PI	Rg3	% PI
0.9		CNU : MCF	1988	0.9		0.0		0
2.1		CNU : MCF	1992	1.3		0.3		23
0.8		CNU : MCF	1995	0.6		0.1		17
1.6	13	Moyenne : CNU (MCF)	88-95	1.1	13	0.2	13	18
4.1		CNU : PR	1988	3.0		0.4		13
13.3		CNU : PR	1992	5.4		0.8		15
9.1		CNU : PR	1995	4.5		0.6		13
9.4	9	Moyenne : CNU (PR)	88-95	4.5	9	0.6	10	13
10.3		Jury d'agrégation	1994	5.7		0.7		12
10.0		Jury d'agrégation	1996	4.0		1.3		33
8.4		Jury d'agrégation	1998	5.7		1.0		18
9.6	8	Moyenne jury d'agrégation : premier concours	94-98	5.1	8	1.0	9	19
5.0	10	Jury d'agrégation : second concours	1998	3.6	11	1.2	8	33
4.9	11	Présidents de jury d'agrégation	89-98	3.8	10	0.4	12	11
3.0		Admis à l'agrégation	1994	1.9		0.4		19
3.1		Admis à l'agrégation	1996	1.7		0.5		31
3.2		Admis à l'agrégation	1998	2.0		0.6		30
3.1	12	Moyenne : admis à l'agrégation premier concours	94-98	1.9	12	0.5	11	27
1.0	14	Admis à l'agrégation : second concours	1998	1.0	14	0.2	13	20
4.8		Moyenne : groupes du CNU et de l'agrégation		2.6		0.5		19
19.4	7	<i>Revue Économique</i>	1998	10.3	6	1.3	7	12
44.1	3	<i>Revue d'Économie Politique</i>	1998	13.4	4	5.3	3	39
27.4	6	Comité directeur de l'AFSE	1998	9.4	7	3.6	5	38
27.6	5	Présidents de l'AFSE	78-98	14.1	3	3.1	6	22
37.1	4	Conseil d'analyse économique (francophones)	1997	12.2	5	5.2	4	42
77.1	2	<i>Fellows of the econometrics society</i> (francophones)	73-98	22.8	2	15.9	2	70
168.4	1	EconLit 100 + (francophones)	1998	39.3	1	23.9	1	61
47.8	4	Moyenne : groupes sélectifs de chercheurs français		15.3		7.2		47

* Description des noms de colonnes codés.

VG Indicateur de visibilité globale : correspond au nombre d'apparitions du nom (avec le rang Rg1).

PN Indicateur de production nette : limité au nombre d'articles de revues soumis à la procédure d'arbitrage anonyme (excluant les livres, les ouvrages collectifs, les comptes-rendus de livres, les thèses, les cahiers de discussion, les numéros spéciaux, les actes de colloques, les commentaires, les réponses, les rectificatifs, les rubriques, les chroniques, les discours officiels, les articles sollicités, les présentations, les notes éditoriales...) et ajusté à la part de contribution effective dans le cas des articles avec auteurs multiples (avec le rang Rg2).

PI Indicateur de présence internationale : production nette, limitée aux articles publiés en anglais dans des revues anglo-saxonnes ou multilingues, permettant d'assurer la visibilité linguistique à l'étranger (avec le rang Rg3).

% PI Coefficient de présence internationale : degré d'ouverture sur l'international de la production nette (rapport PI/PN).

Source : Base de données EconLit 1969-3/1998 de l'American Economic Association.

L'ouverture des articles sur l'international ne concerne qu'un cinquième des publications dans la première partie (19 %) alors qu'elle est près de la moitié pour la seconde (47 %). Les rangs de classement des trois indicateurs confirment, sans aucune exception, la nette dichotomie entre les deux parties.

Un examen plus attentif, réalisé à partir d'une série de graphiques¹¹, permet d'analyser les profils de chaque groupe, sachant que les résultats obtenus uniquement à partir de tests de régression ne fourniraient que des informations sur le « positionnement » des variables et non sur la distribution des fréquences de publication.

Groupes du CNU et de l'agrégation : la « spécificité française »

Maîtres de conférences membres du CNU

Les données portent sur les trois derniers groupes constitués en 1988, 1992 et 1995. Elles indiquent que la moitié des maîtres de conférences n'ont pas d'entrées dans EconLit, donc pas de production nette correspondante, alors que pour tous les 44 membres confondus, seuls cinq d'entre eux ont publié dans des revues étrangères. Grâce à la belle performance du premier des membres du bureau de 1992, celui-ci ayant depuis été promu au rang de Directeur de recherches au CNRS et nommé membre de la *Fellows of the Econometrics Society*, la visibilité globale et la production nette s'est nettement améliorée en 1992 mais ensuite globalement maintenue en 1995.

Professeurs membres du CNU

Les informations sur les professeurs montrent une bonne amélioration par rapport aux groupes précédents, tout en gardant les mêmes particularités : progrès notable à partir de 1992 et similarité des profils pour 1992 et 1995. Cette fois, seuls trois membres en 1988 et deux en 1995 n'ont pas d'entrées dans EconLit, et un peu moins de la moitié des membres de chacune des séries a publié à l'étranger. La visibilité globale est six fois plus importante chez les professeurs que chez les maîtres de conférences, mais seulement trois fois plus pour l'indicateur de présence internationale. Concrètement, seul un tiers des professeurs aurait publié l'équivalent d'un article entier dans une revue étrangère à la date de son élection ou de sa nomination au CNU.

Membres du jury du concours d'agrégation

L'analyse sur les membres du jury concerne les trois premiers concours de 1994, 1996 et 1998, auxquels s'ajoute le second concours de 1998. A l'exception des toutes premières observations, la visibilité globale est inférieure à celle des professeurs du CNU. Avec une distribution très inégale, le jury de 1996 comprend les deux meilleures performances et les deux plus faibles, soit deux membres sans aucune entrée dans

EconLit. Pour la production nette, les quatre séries se rapprochent à chaque niveau d'observation, bien que cette performance demeure, dans l'ensemble, plutôt modeste. Il est assez surprenant de constater qu'au moins trois des membres du jury du premier concours, dans chaque série, n'avaient aucune présence internationale. Dans l'ensemble, le jury du second concours se comporte de manière similaire aux trois autres, malgré une plus faible production nette à l'origine.

Présidents du jury du concours d'agrégation

Les données rassemblées sur les présidents de chaque premier et second concours d'agrégation des dix dernières années permettent d'évaluer les trois indicateurs. La visibilité globale et la production nette sont très proches dans l'ensemble, alors que la présence internationale est inexistante pour la plupart d'entre eux. En fait, malgré leur position hiérarchique dominante¹², cinq sur sept n'ont jamais publié d'article dans une revue scientifique étrangère recensée par EconLit¹³ au terme de leur carrière.

Candidats admis à l'issue du concours d'agrégation

Les 30 candidats admis à chaque premier concours d'agrégation de 1994, 1996 et 1998 présentent un profil de visibilité globale assez identique entre eux, avec entre trois et six absents dans EconLit. Cet indicateur est nettement supérieur à celui du second concours de 1998 contenant, pour sa part, près d'une moitié d'absents. La production nette diminue, mais plus faiblement que dans le cas des membres du jury. La présence internationale est assez similaire à celle des professeurs membres du CNU, sachant que les uns se situent en début de carrière alors que les autres en sont déjà à un stade de maturité. Parmi les candidats admis, seul un tiers en 1994, la moitié en 1996, un peu plus d'un quart en 1998 et un cinquième au second concours de 1998 auront publié dans des revues scientifiques à l'étranger. En dépit du prestige accordé au rang du classement des candidats admis, un seul des quatre candidats reçus premier à chacun de ces concours n'aura réussi à faire publier qu'un seul article à l'étranger, mais uniquement en collaboration, à la date du concours.

Autres groupes sélectifs : les références classiques de la notoriété scientifique

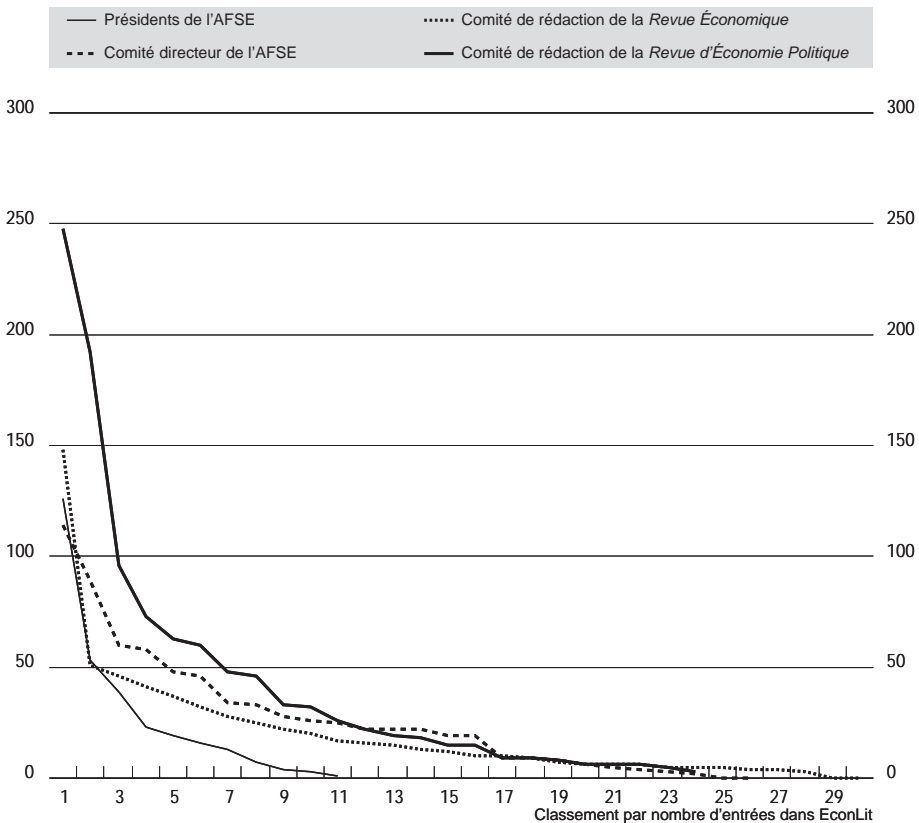
L'analyse s'effectuera en deux regroupements : d'une part les références nationales, soit les deux grandes revues généralistes ainsi que l'Association française de science économique et, d'autre part, la confrontation des francophones à la communauté internationale, à savoir les membres de la *Fellows of the Econometrics Society* et les membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association*, ces derniers étant tous inclus dans EconLit 100 +. A titre de comparaison avec la deuxième composante on trouvera également les membres du Conseil d'analyse économique, correspondant à un choix politique exprimé au plus haut niveau du

gouvernement, et les présidents du jury du concours d'agrégation représentant, dans l'esprit de la « spécificité française », officiellement le summum de la recherche universitaire en science économique.

Groupes sélectifs nationaux

La visibilité globale des quatre groupes sélectifs de référence typiquement nationale indique, sur le graphique 1, des moyennes nettement plus élevées que dans tous les cas précédents, ceci pour les toutes premières observations, malgré

Graphique 1. Visibilité globale des présidents et directeurs de l'AFSE, et du comité de rédaction de revues choisies



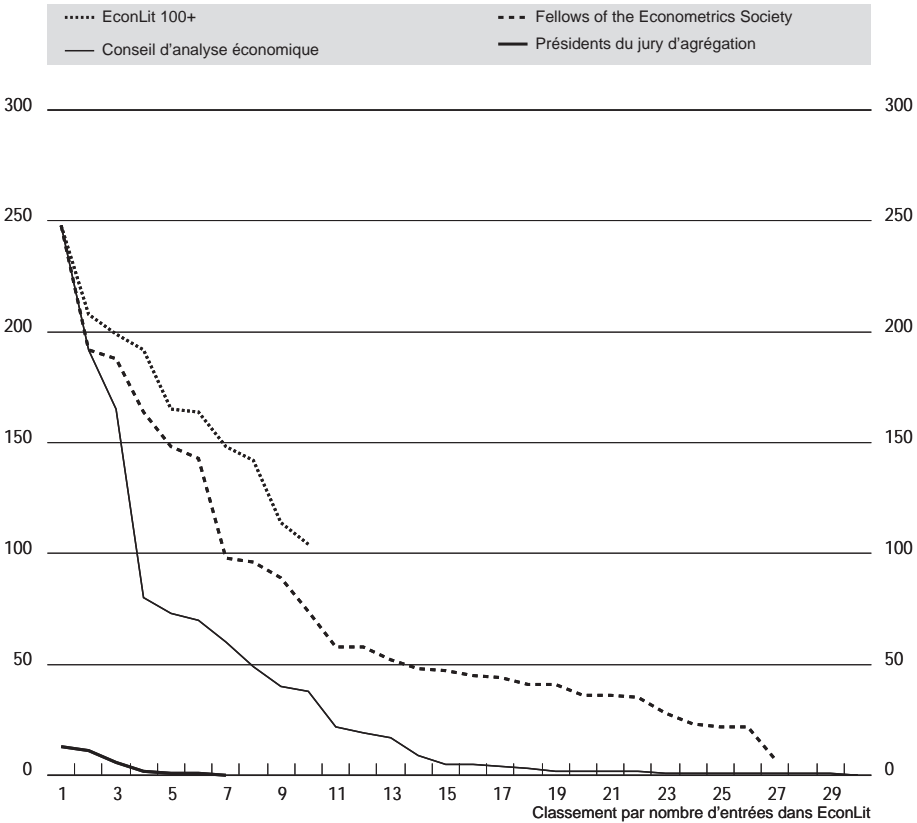
deux absences dans EconLit pour deux de ces séries. Il faudrait souligner que la notoriété acquise par certains chercheurs a pu les amener à se retrouver dans plusieurs séries et donc à accroître ces moyennes. C'est ainsi que, contrairement aux chiffres inclus dans le tableau 1, la différence du profil des Comités de rédaction des deux revues, pour une bonne partie, est relativement moins marquée. On pourrait s'étonner, à l'exception des trois premières observations, de la performance mineure des présidents de l'AFSE. La production nette accentue le rapprochement entre les deux revues, toutes deux étant rejointes par les membres du Comité directeur de l'AFSE. Dans le cas de la présence internationale, on compte un nombre d'absents significatif : autour d'un tiers autant pour le Comité directeur de l'AFSE que pour la *Revue d'Économie Politique*, et plus de la moitié pour la *Revue Économique*.

Groupes sélectifs de francophones dans le contexte international

Pour la deuxième catégorie de groupes sélectifs de francophones, on trouvera sur le graphique 2, à titre de comparaison avec le précédent, le plus grand nombre d'entrées dans EconLit observé jusqu'à présent. Les doubles, voire triples, appartenances entre les séries, en particulier la moitié des dix premières observations les plus élevées, impliquent qu'environ 80% seulement du total des 74 représentations constituent le nombre réel de chercheurs distincts identifiés sur le graphique 2. Le quart des membres du CAE et un président du jury du concours d'agrégation n'ont aucune entrée dans EconLit. Le net contraste entre les présidents du jury et les trois autres groupes est très révélateur quant à la place du sommet de la « spécificité française » au sein de la communauté des chercheurs francophones dans le cadre d'une vitrine internationale que représente la base de données EconLit. La production nette s'apparente aux mêmes profils que précédemment avec, pour le groupe EconLit 100 +, une tendance à la baisse pour la deuxième moitié.

Une nouvelle hiérarchie s'établit à partir du graphique 3 permettant ainsi de refléter la présence internationale des francophones. Ici encore, il convient de mettre en garde contre une interprétation primaire des moyennes fournies par le tableau 1. Au premier plan se trouvent les cinq premières observations, correspondant à la fois aux chercheurs du groupe EconLit 100 + et à celui de la *Fellows of the Econometrics Society* (il s'agit de doubles), les trois premiers étant également membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association*. Le second rang revient au reste des membres de la *Fellows of the Econometrics Society*, suivi de l'autre partie du groupe EconLit 100 +, devançant ainsi la bonne première moitié des membres du Conseil d'analyse économique. En terme de présence internationale, le contraste observé sur le graphique 3 entre les présidents du jury du concours d'agrégation avec les trois autres groupes est flagrant et, pour le moins, surprenant.

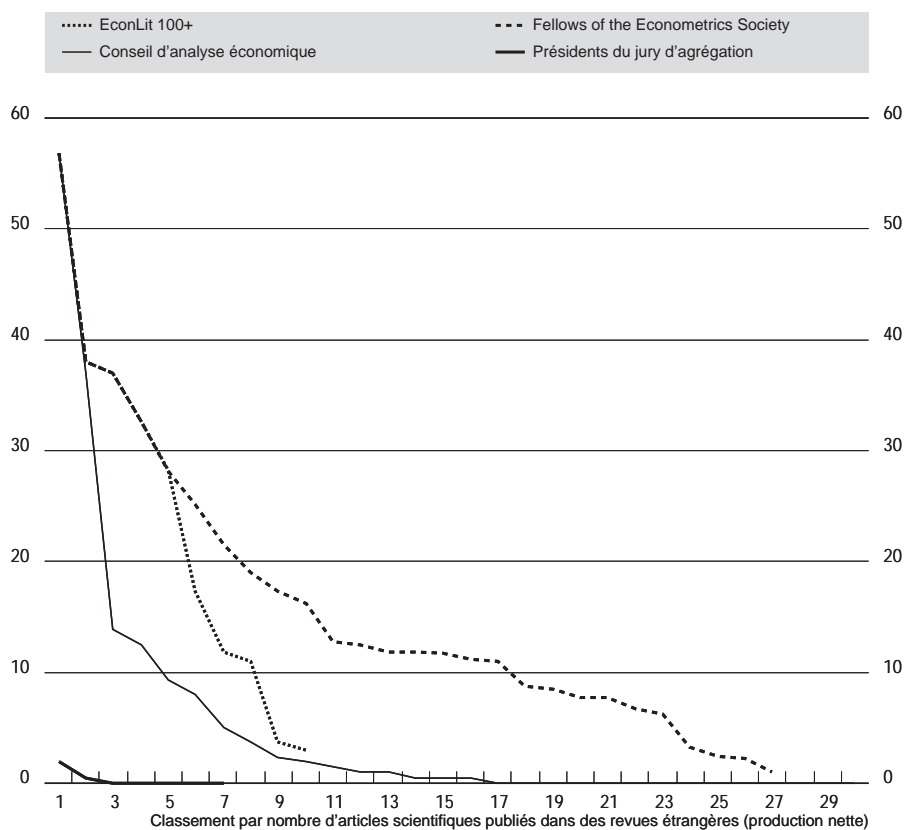
Graphique 2. Visibilité globale de groupes sélectifs de francophones



EN GUISE DE CONCLUSION

Le travail exploratoire réalisé à l'aide de la base de données bibliographiques EconLit constitue un simple survol de statistiques descriptives. Il peut être exécuté par tout chercheur utilisant ou ayant accès à une version récente de cette base disponible sous forme de CD-ROM, ce qui revient à dire que plusieurs milliers d'économistes possèdent potentiellement ces informations – une tendance qui ira en s'amplifiant, EconLit étant effectivement accessible sur Internet. Par ailleurs, des analyses comparatives avec d'autres pays ou ensembles linguistiques pourront

Graphique 3. Présence internationale de groupes sélectifs de francophones



maintenant être effectuées sur les groupes de chercheurs appliquant les normes classiques de notoriété et présentés dans la deuxième partie du tableau I.

L'objet de cette étude consistait à vérifier si les critères d'évaluation de la recherche en France étaient similaires aux canons en vigueur dans la communauté scientifique internationale ou pouvaient s'en apparenter, même partiellement. Les résultats reflètent, de manière indiscutable, une dichotomie entre les deux catégories de groupes. Il y a d'abord le monde de l'enseignement supérieur public, avec sa « spécificité française » quant au recrutement et aux règles de progression de carrière, un ensemble de procédures et de pratiques régies par les membres du CNU et par ceux du jury du concours d'agrégation, en accord avec les pouvoirs

publics. A la lumière des informations publiées sur d'autres pays, les chiffres obtenus sont décevants et assez inquiétants.

Ce constat pessimiste disparaît rapidement lorsque l'on examine la deuxième catégorie des groupes plus « classiques », constituée principalement, tout comme dans la plupart des pays industrialisés, sur la base de la performance et d'une certaine notoriété acquise suivant des règles de publication compétitives. Cette catégorie comprend une partie d'universitaires et reflète une répartition géographique plutôt décentralisée. Les meilleures performances proviennent de groupes ayant déjà obtenu une reconnaissance à l'étranger, c'est-à-dire les membres francophones de la *Fellows of the Econometrics Society* et du groupe EconLit 100 +, la majorité de ces derniers étant également membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association*. Cela signifie qu'une grande partie de ces chercheurs contribue à marquer, de manière tout à fait honorable, la présence de la France sur la scène internationale, ébranlant ainsi les idées préconçues quant à l'hégémonie des économistes anglo-saxons ou encore à l'hermétisme de leurs revues aux travaux des européens.

La nomination dans le très *select* groupe des membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association* est considérée comme une progression très prometteuse dans l'antichambre de celui des lauréats du Prix Nobel, sachant que tous les récipiendaires non américains¹⁴ ont d'abord été nommés membres honoraires. De ce fait, il est très encourageant de constater que, dans les différents classements effectués dans une autre étude préparée par Mirucki (1999b) et spécifiquement consacrée à l'ensemble des 52 membres honoraires étrangers de l'*American Economic Association* (anglophones non américains ou originaires d'autres pays de part le monde), le premier est toujours un Français, universitaire et provincial¹⁵, le même que l'on retrouve classé en pôle position dans les graphiques 2 et 3 des groupes sélectifs de francophones suivant les critères de visibilité globale ou encore de présence internationale.

Remerciements

L'auteur tient à remercier, tout particulièrement, Drucilla Ekwurzel et Jean-Jacques Laffont pour leurs encouragements et pour leurs commentaires utiles.

Notes

1. Voir Davis et Papanek (1984), Downing et Stafford (1981), Laband (1990), Laband et Piette (1994), Liebowitz et Palmer (1984) et Wouters (1999).
2. Une autre étude préparée par Mirucki (1999*a*), également de nature exploratoire, a permis de faire un premier bilan sur la recherche en science économique en Ukraine.
3. Cette vérification des connaissances essentielles, effectuée devant jury (PhD Comprehensive Exam), est exigée avant l'inscription à la phase de rédaction de thèse aux États Unis, écartant automatiquement de l'enseignement, même pendant la période probatoire, les candidats ne pouvant satisfaire à ce critère.
4. André Chervel, Histoire de l'agrégation, Paris, Institut national de recherches pédagogiques, Editions Kimé, 1993.
5. Le concours d'agrégation en sciences économiques en France est structuré en trois étapes : la discussion des travaux pour déterminer la sous-admissibilité, la présentation d'une leçon théorique pour sanctionner l'admissibilité et la phase finale (une ou deux leçons appliquées) pour établir une liste de classement des candidats admis.
6. Dans son rapport de président du jury du concours d'agrégation de 1995-1996, Bourguinat (1997) va encore plus loin : « ... le jury ayant choisi, un peu en rupture avec la tradition, de ne pas retenir certains dossiers honorables mais ne permettant pas manifestement d'aller jusqu'au bout du concours » (p. 132). Les candidats ainsi éliminés devront assumer le jugement négatif porté sur leurs travaux de recherche et n'auront même pas l'opportunité de tenter de mieux se préparer aux leçons, quitte à se représenter au prochain concours, ou encore de choisir de démissionner volontairement entre deux épreuves pour ne pas subir l'opprobre d'un rejet déclaré candidement comme injuste mais qui n'en est pas moins, officiellement, un échec marquant.
7. Plusieurs auteurs ont abordé le débat sur les caractéristiques du système universitaire français, particulièrement Frey et Eichenberger (1993), Kolm (1988), Portes (1987), Ratier-Coutrot (1985) et Wolfelsperger, Pommerehne et Frey (1988).
8. Éventuellement, il serait possible d'examiner le cas des directeurs de thèses ou des établissements en fonction du rang de classement ou de la proportion de réussite de leurs candidats admis.
9. Maurice Allais, Prix Nobel d'Économie en 1988, a effectivement connu les deux nominations précédentes, la première distinction en 1949 suivie de la confirmation comme Membre Honoraire Étranger de l'American Economic Association en 1976.
10. Sur les dix membres du groupe EconLit 100+, quatre sont des universitaires et trois d'entre eux enseignent en province. Il est assez révélateur de constater que tous les quatre ont effectué une partie de leurs études et/ou de leur carrière à l'étranger.

11. Pour des raisons pratiques éditoriales, seuls 3 des 19 graphiques produits ont été inclus dans cet article, l'auteur pouvant fournir les détails manquants aux lecteurs intéressés.
12. Traditionnellement, les présidents du jury du concours d'agrégation sont nommés à partir du groupe des professeurs les plus haut placés sur le « cocotier », soit au grade et à l'échelon le plus élevé dans le corps des enseignants-chercheurs pour chaque discipline, en alternance entre les universités parisiennes et provinciales. Cette position hiérarchique est, elle-même, déterminée en fonction des décisions de promotion prises en cours de carrière par le CNU. De ce fait, les liens fonctionnels existant entre le CNU et le concours d'agrégation illustrent bien la notion de « spécificité française ».
13. Au cours des dernières années, le nombre de revues recensées par EconLit a doublé, dépassant actuellement le chiffre de 600, la très grande majorité d'entre elles étant des publications anglo-saxonnes.
14. Sur un total de quinze lauréats, l'exception était Leonid Kantorovitch (URSS) en 1975.
15. Bien que la règle de l'anonymat ait été appliquée à tous les groupes, il est évident que, par le jeu des recoupements dans le cas des affiliations multiples, il serait possible de procéder directement à cette identification : il s'agit bien de Jean-Jacques Laffont, professeur à l'Université de Toulouse I.

Références

- BAIRAM, E.I. (1994),
« Institutional affiliations of contributors to top economic journals, 1985-1990 », *Journal of Economic Literature*, vol. 32, pp. 674-679.
- BLANK, R.M. (1991),
« The effects of double-blind versus single-blind reviewing : experimental evidence », *American Economic Review*, vol. 81, pp. 1041-1067.
- BOURGUINAT, H. (1997),
« Rapport sur le concours d'agrégation de sciences économiques 1995-1996 », *Revue d'Économie Politique*, vol. 107, pp. 131-140.
- CHERVEL, A. (1993),
Histoire de l'agrégation, Institut national de recherches pédagogiques, éditions Kimé, Paris.
- CHUNG, K.H., COX, R.A.K. et OKUNADE, A.A. (1993),
« Publishing behavior of individuals and most prolific authors in the economics literature », *Quarterly Journal of Business and Economics*, vol. 32, pp. 32-42.
- COLANDER, D. (1989),
« Research on the economics profession », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 3, pp. 137-148.
- CONROY, M.E. *et al.* (1995),
« The productivity of economics departments in the US : Publications in the core journals », *Journal of Economic Literature*, vol. 33, pp. 1966-1971.
- DAVIS, P. et PAPANEEK, G. (1984),
« Faculty rating of major economics departments by citations », *American Economic Review*, vol. 74, pp. 225-229.
- DELORME, C.D. et KAMERSCHEN, D.R. (1987),
« What *Who's Who in Economics* tells us about the economics profession », *Quarterly Review of Economics and Business*, vol. 37, pp. 65-79.
- DOWNING, P.B. et STAFFORD, E.A. (1981),
« Citations as an indicator of classic works and major contributors in social science », *Public Choice*, vol. 37, pp. 219-230.
- EHRENBERG, R.G. (sous la coordination de) (1997),
The American University : National Treasure or Endangered Species? Cornell University Press, Ithaca.
- FREY, B.S. et EICHENBERGER, R. (1993),
« American and European economics and economists », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 7, p. 185-193.

- GANS, J.-S. et SHEPHERD, G.B. (1994),
« How are the mighty fallen : rejected classic articles by leading economists », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, pp. 165-179.
- GOODWIN, T.H. et SAUER, R.D. (1995),
« Life cycle productivity in academic research : evidence from cumulative publication histories of academic economists », *Southern Economic Journal*, vol. 61, pp. 728-743.
- HAMERMESH, D.S. (1994),
« Facts and myths about refereeing », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, pp. 153-163.
- HANSEN, W.L. (1991),
« The education and training of economics doctorates », *Journal of Economic Literature*, vol. 29, pp. 1054-1087.
- HICKS, D. (1999),
« The difficulty of achieving full coverage of international social science literature and the bibliometric consequences », *Scientometrics*, vol. 44, pp. 193-217.
- HODGSON, G.M. et ROTHMAN, H. (1999),
« The editors and authors of economics journals : a case of institutional oligopoly ? », *Economic Journal*, vol. 109, pp. 165-186.
- KASPER, H. *et al.* (1991),
« The education of economists », *Journal of Economic Literature*, vol. 29, pp. 1088-1109.
- KOLM, S.C. (1988),
« Economics in Europe and the US », *European Economic Review*, vol. 32, pp. 207-212.
- LABAND, D.N. (1990),
« Measuring the relative impact of economics book publishers and economics journals », *Journal of Economic Literature*, vol. 28, pp. 655-660.
- LABAND, D.N. et PIETTE, M.J. (1994),
« The relative impacts of economics journals : 1970-1990 », *Journal of Economic Literature*, vol. 30, pp. 640-666.
- LAFFONT, J.-J. (1995),
« Réflexions sur l'agrégation d'économie », *Revue d'Économie Politique*, vol. 105, pp. 353-356.
- LIEBOWITZ, S.J. et PALMER, J.-P. (1984),
« Assessing the relative impacts of economics journals », *Journal of Economic Literature*, vol. 22, pp. 77-88.
- LOVELL, M.C. (1973),
« The production of economic literature : an interpretation », *Journal of Economic Literature*, vol. 11, pp. 27-55.
- McPHERSON, M.S. et SCHAPIRO, M.O. (1999),
« Tenure issues in higher education », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, pp. 85-98.
- MIRUCKI, J. (1986),
« Prix Nobel : les lauréats prennent de l'âge », Collection : Des idées, des événements, *Le Devoir*, 21 octobre 1986.
- MIRUCKI, J. (1999a),
« A visibility analysis of the scientific production of Ukrainian economists : 1969-94 », *Journal of Socio-Economics*, vol. 28, pp. 221-232.

- MIRUCKI, J. (1996),
« What does an American economic association foreign honorary membership nomination really imply? », document de travail.
- NEDERHOF, A.J. et WIJK, E. (1999),
« Profiling institutes : identifying high research performance and social relevance in the social and behavioral sciences », *Scientometrics*, vol. 44, pp. 487-506.
- PORTES, R. (1987),
« Economics in Europe », *European Economic Review*, vol. 31, pp. 1329-1340.
- RATIER-COUTROT, L. (1985),
« Les économistes français vus d'Amérique », *Futuribles*, vol. 91, pp. 71-76.
- WOLFELSPERGER, A., POMMEREHNE, W.W. et FREY, B.S. (1988),
« La valeur des économistes français », *Revue française d'économie*, vol. 3, pp. 145-174.
- WOUTERS, P. (1999),
« Beyond the Holy Grail : from citation theory to indicator theories », *Scientometrics*, vol. 44, pp. 561-580.

Les indicateurs dans une gestion stratégique des universités

Richard I. Morrill

University of Richmond, Virginia, États-Unis

RÉSUMÉ

Partout dans le monde, des pressions grandissantes s'exercent sur les universités pour qu'elles élaborent et adoptent des indicateurs de qualité et de performance. Dans cet article, l'auteur avance que les indicateurs peuvent devenir de puissants outils de direction et de prise de décision lorsqu'ils sont bien compris et sont situés dans un contexte stratégique. Ils peuvent, dans une large mesure, aider un établissement à mieux se connaître, à établir ses priorités et à évaluer ses résultats

INTRODUCTION : LA DEMANDE

Au cours des deux décennies passées, les systèmes d'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE se sont penchés sur la question des indicateurs de performance. Les universités ont connu une croissance rapide tant du point de vue de leurs effectifs que du champ et de l'importance de leurs activités et représentent donc un poste sans cesse plus important dans les dépenses à la fois publiques et privées. Devant cet afflux incessant et toujours plus large de ressources, les représentants élus, les décideurs et les médias ont exercé des pressions sur les universités pour qu'elles fournissent des indicateurs de leur qualité et de leurs résultats. Les parties prenantes à des financements limités étant innombrables, les pouvoirs publics notamment, ont exigé des universités qu'elles justifient leurs besoins et fassent preuve de transparence.

Face à cette demande pressante d'indicateurs de performance, les universités se sont montrées hésitantes et prudentes. Les milieux concernés soutiennent en général qu'il n'est pas aisé de mesurer les travaux de l'université à l'aide d'indicateurs quantitatifs de la productivité ou de la qualité. La découverte et la transmission du savoir ainsi que la formation de l'esprit sont des processus humains

complexes dont les résultats ne sauraient être réduits à de simples mesures de productivité. Les universités soulignent qu'elles s'évaluent elles-mêmes en permanence et convenablement à l'aide des examens par les pairs.

Il n'en reste pas moins que cette soif d'évaluation est implacable et générale, et vise en particulier des indicateurs transparents de la qualité et de la capacité des établissements tout entiers. Soucieux de répondre aux attentes de la société qu'ils servent et dont ils dépendent, les établissements pour la plupart ont mis au point une série implicite ou explicite d'indicateurs qu'ils utilisent selon des modalités diverses pour évaluer leur position stratégique ainsi que leurs travaux. Dans leur cas, le fonctionnement des indicateurs a rarement, si tant est que cela arrive, le caractère précis et normatif que l'on peut observer dans une entreprise industrielle. Ces mesures sont malgré tout de plus en plus utilisées pour refléter les atouts, les faiblesses et l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur. Souvent mis au point dans le cadre de procédures d'agrément ou d'octroi de financement public, ces indicateurs sont utilisés au premier chef dans les auto-évaluations auxquelles les établissements procèdent pour améliorer leurs propres processus ou programmes (évaluation formative).

Il est maintenant très fréquent d'entendre dire qu'il convient de réaliser des évaluations normatives (ou sommatives) des performances au moyen d'indicateurs et d'octroyer les financements en fonction des niveaux de qualité révélés. Aux États-Unis, plusieurs administrations d'État expérimentent ce type d'évaluation normative (ou sommative) dans l'octroi de leur financement. Pour mieux comprendre ces nouvelles approches du financement, il faut préciser qu'on laisse aux établissements la liberté de fixer leurs propres objectifs en fonction de leur "mission" et que bon nombre des indicateurs de qualité intéressent la mise au point de "bonnes pratiques" telles que des *procédures obligatoires d'évaluation* (de la pédagogie, des enseignants titulaires, etc.).

LES PRISES DE DÉCISION STRATÉGIQUES ET LA CULTURE DE L'UNIVERSITÉ

L'objectif principal de cet article est de définir le contexte dans lequel des indicateurs peuvent être utilisés de la façon la plus constructive et la plus utile au sein de l'enseignement supérieur. L'un des arguments avancés est que les indicateurs peuvent être un outil puissant de pilotage et de décision dès lors qu'ils s'inscrivent dans un contexte *stratégique* et qu'ils sont bien conçus. Dans la mesure où les établissements d'enseignement supérieur se définissent et se fixent des priorités pour l'avenir en fonction de leurs possibilités et des missions qui les attendent, des indicateurs élaborés avec soin peuvent être d'une très grande utilité.

Puisque l'utilisation efficace des indicateurs a pris une orientation stratégique, nous devons tout d'abord comprendre le pouvoir et le potentiel que des prises de décision stratégiques donnent aux universités.

Tous ceux qui exercent des responsabilités de direction et de gestion au sein d'une université savent fort bien que la culture de prises de décision dans les établissements d'enseignement supérieur est très spéciale et délicate. Comme le révèlent aussi bien l'expérience de gestion que les études expressément consacrées à l'enseignement supérieur, les universités doivent être à l'écoute de multiples parties prenantes. Les études de chercheurs européens ou américains et les rapports d'organisations telles que les organismes d'homologation aux États-Unis, l'OCDE ou l'Association des universités européennes arrivent à des conclusions analogues. Les universités ont de multiples groupes d'intérêt – le corps enseignant, les autres catégories de personnel, les conseils d'établissement, les administrations locales et nationales, les étudiants, les parents, les anciens étudiants, entre autres – et tous cherchent à intervenir dans les décisions qu'elles prennent. Bien que certains groupes soient plus visibles et plus organisés dans quelques pays que dans d'autres, la configuration est partout assez comparable. Comme le fait observer l'*Association of Governing Boards* des États-Unis dans un rapport récent, sur le rôle du président d'université – un président d'université, dans ces conditions, finit souvent simplement par jongler avec divers intérêts. Les présidents estiment très difficile de fixer un programme d'action puis de le mettre en œuvre.

Les difficultés générées par la multiplicité des parties prenantes sont liées à un problème encore plus profondément enraciné, qui semble là encore se poser de façon quasi-universelle dans les prises de décision des universités. L'objectif au fond est de tenter d'institutionnaliser les valeurs des universitaires, valeurs qui en règle générale résistent aux processus mêmes d'institutionnalisation. Pour être efficaces et donner le meilleur d'eux-mêmes, les universitaires ont besoin d'une grande autonomie. Pourtant, les établissements en tant que tels sont tous bien obligés d'appliquer des réglementations et des restrictions afin de pouvoir rendre des comptes à l'ensemble de la société dont ils font partie. Ceux qui participent à la prise de décision sont tous au fait des conflits, de petite ou grande portée qui opposent autonomie et tutelle de façon quotidienne dans presque chaque université. De la même façon, les universitaires insistent sur la valeur intrinsèque du savoir qu'ils recherchent tandis que les chefs d'établissements doivent trouver les moyens qui permettront de concilier toutes les pressions concurrentes s'exerçant sur les ressources limitées de l'université.

L'autonomie des universitaires prend une tournure particulièrement complexe du fait que les disciplines enseignées se répartissent entre les départements, les programmes et les facultés. A présent, la question de l'autonomie professionnelle des individus revêt d'autant plus d'acuité que ces derniers s'organisent en groupes et en unités qui fréquemment fixent leurs priorités indépendamment des objectifs de l'ensemble de l'organisation. Les experts de l'enseignement supérieur épiloguent pour la plupart sur la dispersion de la vie et des prises de décision universitaires.

On pourrait aisément s'étendre encore sur la complexité des prises de décision dans l'enseignement supérieur en citant à titre d'exemple d'autres antagonismes au sujet des valeurs fondamentales de la culture de décision. Même cette analyse succincte donne à penser que les universités doivent consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la mise en évidence et à la formulation de valeurs et d'intérêts partagés qui concilient et dépassent les conflits en insufflant un sentiment de mission commune. En effet, la définition d'un ensemble de valeurs communes qui puissent servir de base à la vie collective de l'organisation est l'une des tâches prioritaires des dirigeants. Un certain nombre de chercheurs sont en fait arrivés à la conclusion que le bon dirigeant est celui qui est capable de connaître et d'expliquer l'identité de l'établissement ou, comme on l'entend souvent dire, celui qui connaît et sait raconter l'histoire de l'université. Pour reprendre les termes de Howard Gardner, psychologue à Harvard :

« Je prétends que le récit est une forme essentielle de cognition de l'être humain ; la création et la formulation habile de récits constituent un aspect capital de la mission du dirigeant. Les récits agissent sur les deux formes de l'esprit humain – la raison et l'émotion. Je dirai même, en outre, que ce sont les *histoires d'identité* – c'est-à-dire les narrations qui aident les individus à se demander qui ils sont, d'où ils viennent et où ils vont, et à en avoir conscience – qui constituent à elles seules l'arme la plus puissante de l'arsenal littéraire du dirigeant. »

Ces conditions essentielles étant définies, autrement dit étant entendu que les prises de décisions stratégiques reflètent les possibilités et les priorités propres d'un établissement, nous pouvons commencer à percevoir le rôle primordial que peuvent jouer des indicateurs bien conçus. Des indicateurs peuvent considérablement aider un établissement à mieux se comprendre lui-même, à établir ses priorités et à évaluer ses travaux.

On peut donc penser que les dirigeants des établissements peuvent chercher à élaborer des indicateurs afin d'être en mesure de répondre à la question d'identité suivante « Qui sommes-nous ? ». Ce travail d'élaboration consiste à transformer des statistiques figées en indicateurs qui servent de révélateurs et qui alors ne sont plus de simples mesures puisqu'ils révèlent l'identité particulière d'un établissement, c'est-à-dire ses capacités propres et ses compétences de base.

LES INDICATEURS : STRATÉGIQUES, « CLÉS », RELATIFS, COMPARATIFS ET TENDANCIELS

Pour que les indicateurs tant qualitatifs que quantitatifs puissent être ainsi porteurs d'un message, il faut de toute évidence les choisir avec minutie et après mûre réflexion. Aussi importe-t-il par exemple d'examiner les informations statistiques brutes sans jamais perdre de vue le sentiment plus intuitif qu'une communauté

possède de sa mission propre et des possibilités particulières qui sont les siennes. Dans cet exercice de réflexion et de dialogue sur ce qu'un établissement est le mieux à même de faire, les indicateurs se présenteront sous diverses formes élémentaires. En règle générale, il s'agit de transformer des données brutes en ratios ou en pourcentages, lesquels rendent mieux compte de la position relative d'un établissement selon une unité de mesure donnée. Souvent, les indicateurs sont particulièrement efficaces lorsqu'ils établissent un lien entre un chiffre absolu et une valeur relative. Il est donc utile de savoir comment une grandeur est transposée en grandeur par étudiant ou par enseignant ou par salarié.

Il est également essentiel de sélectionner avec rigueur les indicateurs les plus révélateurs ou « clés », c'est-à-dire ceux qui traduisent de façon « économique » les principales caractéristiques de l'histoire de l'établissement. L'impact stratégique du processus se trouvera atténué si les indicateurs sont trop nombreux ou s'ils n'ont guère d'importance. La sélection des indicateurs, qu'il s'agisse d'en définir le nombre ou la forme, est un travail astreignant mais qui peut aussi évoluer dans le temps. L'objectif est que les indicateurs soient significatifs et la tâche des chefs d'établissements en tant que dirigeants est de gérer cet aspect.

Lorsque des mesures clés sont exprimées en valeur relative, sous forme de ratios, de pourcentages ou autres, il devient alors possible de faire des analyses comparatives efficaces. Lorsqu'il est possible – ce qui n'est pas souvent le cas – d'obtenir des données fiables auprès d'autres établissements analogues, on peut alors utiliser avec profit un ensemble d'indicateurs relatifs pour comparer les résultats. Inutile de dire que le travail de compréhension de soi est d'ordinaire considérablement avancé lorsque nous nous comparons à d'autres.

L'utilisation de données comparatives peut en réalité aboutir à l'élaboration d'un ensemble de points de référence communs dans lequel un résultat donné est associé à une pratique exemplaire et de ce fait revêt en quelque sorte les caractéristiques d'une norme. Cela étant, même si les résultats obtenus ne s'avèrent que trop rarement de véritables normes, une comparaison analytique minutieuse est un processus très riche d'enseignements. La vérité, qu'une analyse comparative révèle rapidement, c'est au fond que les indicateurs n'ont de signification que si leur interprétation s'inscrit dans un cadre plus large d'analyse et de jugement par des professionnels. Si les indicateurs servent de façon prématurée ou inappropriée à forger des normes ou porter des jugements, leur véritable finalité est alors faussée. Les indicateurs peuvent jouer un rôle important en suscitant une réflexion et une interrogation. Les indicateurs n'apportent pas de réponses définitives mais aident plutôt à cerner les questions décisives qu'il faut approfondir. Si, par exemple, notre analyse comparative montre que nos coûts, au titre d'une activité donnée, sont beaucoup plus élevés que ceux de n'importe quel établissement comparable, de bonnes raisons peuvent éventuellement ou non expliquer cet écart. Cette différence n'a pas de signification précise et définitive, mais elle

appelle un examen de la question, autour d'un thème central à explorer. En fin de compte, pour être efficaces, les indicateurs doivent être intégrés à un processus consciencieux et professionnel de jugements et de prises de décision.

De même que des données comparatives peuvent aider un établissement à avoir un sens plus aigu de son identité, de même l'évolution tendancielle des indicateurs révèle une transformation profonde de cette identité, qui faute d'indicateurs pourrait passer inaperçue. Une analyse de l'évolution des effectifs d'étudiants ventilés, par filière suivie et par diplôme obtenu, sur une période donnée – dix ans par exemple – peut fournir des éléments d'information très importants. Dans de nombreux établissements, cette analyse révèle chez les étudiants une tendance très nette à délaisser les disciplines fondamentales en lettres et en sciences au profit des filières à finalité toujours plus pratique et professionnalisée. Lorsque ces tendances sont clairement connues, les responsables peuvent réfléchir et adopter éventuellement des mesures appropriées en fonction de la mission de l'établissement, de ses ressources et des circonstances.

Les analyses tendanciennes jouent à l'évidence un rôle capital dans l'étude des performances financières d'un établissement. Le problème en l'occurrence est souvent que la structure des recettes et des revenus des établissements change. Quelle est par exemple l'évolution de la répartition structurelle des dépenses au fil des ans ? En Europe et aux États-Unis, de nombreux établissements publics se sont rendu compte, en observant l'évolution de leur structure financière qu'ils bénéficient de subventions publiques bien moins importantes qu'il y a une dizaine d'années. Leurs recettes provenant des droits de scolarité acquittés par les étudiants y compris les étudiants adultes, des travaux de recherche, des contrats et de la location des équipements ont enregistré une progression spectaculaire en proportion de leur revenu total tandis que les subventions de l'État ont accusé un recul tout aussi spectaculaire. Quelle est la signification stratégique de ces chiffres ? Aux États-Unis, dans certains états, cette évolution a amené à étudier la possibilité de redéfinir l'identité même des établissements ainsi que les conditions dans lesquelles ils sont dirigés.

LE FACT BOOK DE L'UNIVERSITÉ DE RICHMOND : PLANIFICATION ET PERFORMANCE

Il pourrait être utile d'examiner la mise en application d'indicateurs dans un cas concret, celui du *Fact Book* de l'Université de Richmond. Publié tous les ans, cet ouvrage présente une série de mesures pour chaque grand domaine de la vie de l'établissement. Cet ouvrage contient par conséquent une section ainsi que des indicateurs concernant respectivement les caractéristiques d'ensemble, les inscriptions et les effectifs, les dépenses, la mobilisation des moyens de financement, les programmes universitaires, le corps enseignant, la vie universitaire. En règle générale, les données sont présentées précisément sous les formes évoquées

ci-dessus, à savoir des tendances, des ratios, des pourcentages ; l'ouvrage contient également une masse de données comparatives concernant vingt autres établissements. Les données révèlent certaines des particularités de la situation aux États-Unis, mais les différences qui en résultent peuvent concerner davantage la forme que le fond.

Il pourrait être intéressant d'étudier l'un des domaines où les différences entre les universités américaines et européennes sont les plus marquées : celui de la mobilisation des moyens de financement (*fund raising*). La section du *Fact Book* consacrée au *development* donne un bon exemple d'analyse des performances de l'université, réalisée grâce à l'utilisation d'indicateurs. Dans l'analyse comparative, les données sont présentées sous forme de résultats sur douze mois et sur trois ans. Pourquoi ces deux types d'indicateurs ? Les résultats portant sur une seule année peuvent induire en erreur dans un exercice de comparaison car les financements dont un établissement bénéficie peuvent enregistrer des variations irrégulières d'une année sur l'autre. Les sommes recueillies varient beaucoup, selon que l'établissement aura ou non lancé une campagne spéciale d'appel de fonds ou qu'elle aura éventuellement reçu ou non un legs important une année donnée. Le montant des ressources totales obtenues, calculé par étudiant ou selon un autre critère apparenté est un aspect également décisif. Sans données relatives, il n'est guère possible de cerner les possibilités réelles qu'offre un programme de mobilisation de fonds. La taille de l'établissement revêt une importance capitale du point de vue des résultats qu'il obtient aussi bien par rapport au nombre de sources de financement, que par l'incidence de la taille sur les besoins. La capacité relative d'un établissement de mobiliser des fonds est une indication déterminante de ses possibilités futures.

Les données communiquées dans ce *Fact Book* ainsi que dans de nombreux ouvrages analogues intéressent non seulement la question de l'identité mais également celle des performances. Les mêmes indicateurs peuvent nous révéler non seulement qui nous sommes mais aussi notre degré d'efficacité. Il est capital de comprendre dans ce contexte que le mot « performance » est en général employé dans un sens très large. Pour de nombreuses activités, et en particulier pour les processus fondamentaux d'enseignement, nous disposons seulement de variables indicatives des performances. Par exemple nous examinons la substance même du programme d'enseignement et l'efficacité avec laquelle nous dispensons aux étudiants une formation de niveau supérieur, nous ne pouvons nous référer qu'à des variables indicatives ou à des repères pour évaluer un processus qui lui-même échappe à toute véritable mesure. Quelles sont certaines de ces variables indicatives ? A l'université de Richmond, chaque département universitaire est censé définir ses propres modalités pour l'entretien de sortie avec ses étudiants, adresser périodiquement des questionnaires aux diplômés, recueillir des données sur les activités post-diplôme de ses anciens étudiants. Dans le *Fact Book* même, on

trouve des données synthétiques sur le succès des étudiants à divers examens post-diplôme, dont les concours pour l'obtention de diverses licences professionnelles publiques. Le *Fact Book* présente aussi les résultats d'une enquête annuelle sur la situation professionnelle des anciens diplômés ainsi que sur l'admission des étudiants dans diverses écoles doctorales et spécialisées. On enquête également auprès des étudiants de 4^e année préparant un diplôme, en leur posant des questions plus subjectives pour connaître leur avis sur la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu, les aptitudes et les connaissances qu'ils ont acquises, l'évolution de leurs centres d'intérêt, et l'évaluation qu'ils font des divers services administratifs. Cette enquête est réalisée sur une base comparative avec une douzaine d'autres établissements. Toutes ces mesures s'inscrivent dans un processus étendu et continu d'évaluation par institut, par département, et de l'établissement tout entier, en relation avec des cycles de planification stratégique et d'homologation.

Les performances sont également abordées dans d'autres sections du *Fact Book* encore que ce terme puisse s'entendre différemment selon le contexte.

Le *Fact Book* contient, par exemple, des données sur les traitements annuels des enseignants, par catégorie, ainsi que des données comparatives provenant d'études au niveau national et de groupes d'établissements semblables. Dans la mesure où les objectifs salariaux sont atteints, on considère que les performances sont bonnes. Les performances se mesurent aussi, peut-être plus directement, dans la façon d'analyser la situation financière. De bonnes performances exigent au minimum que le budget soit équilibré, mais en réalité les objectifs fixés sont plus ambitieux. A l'Université de Richmond, et dans la plupart des établissements privés, on compte sur une augmentation des dotations supérieure à celle des dépenses et chaque année on met de côté des sommes destinées à l'entretien et à la rénovation des équipements du campus.

En matière de performances, il est évident que les indicateurs doivent être choisis avec soin par l'établissement lui-même pour qu'ils soient significatifs. En faisant ce choix, l'établissement optera pour un mode de présentation des résultats qui reflète la quantité telle qu'il la conçoit, afin de pouvoir procéder à ce que nous avons appelé une évaluation formative. Il est impossible de concevoir des indicateurs absolus, adaptés à tous les établissements, afin d'évaluer les performances définis de façon abstraite.

CONCLUSIONS : AUTO-DÉFINITION, ÉVALUATION, AMÉLIORATION

Les données que l'établissement recueille et analyse pour se définir lui-même, puis pour évaluer ses performances, déterminent à l'évidence le contexte dans lequel seront fixés les objectifs à atteindre à l'avenir. Le processus de planification stratégique dépend de façon cruciale des objectifs définis – dont beaucoup seront chiffrés – afin d'orienter les efforts que l'établissement doit déployer à

l'avenir. Il faut, cela va sans dire, choisir les objectifs chiffrés avec une parfaite minutie de telle sorte qu'ils soient réalistes mais aussi ambitieux afin de galvaniser les efforts de planification de l'établissement pour l'avenir. Tout en étant accessibles, ces objectifs doivent répondre à des aspirations de telle sorte que leur réalisation ait une véritable signification et soit une source de fierté et de confiance en soi pour l'établissement.

Enfin, les indicateurs qu'un établissement choisit doivent étayer ses efforts permanents d'évaluation et d'auto-amélioration. Dans la mesure où les établissements s'évaluent sans cesse à l'aide des indicateurs qu'ils ont choisis pour définir leur propre identité ainsi que leurs aspirations, ils jettent ainsi les bases de leur constante amélioration. Alors que les résultats de l'évaluation sont synthétisés, une question se pose immédiatement : comment utilisera-t-on les enseignements tirés pour améliorer l'efficacité globale de l'établissement ? La boucle est donc bouclée : les indicateurs sont conçus pour révéler l'identité d'un établissement, fixer ses objectifs, évaluer son efficacité, et finalement se traduire par des politiques et des pratiques qui permettront d'améliorer ses performances globales.

Cet article avait pour objet de largement démystifier les indicateurs et l'usage prépondérant qui en est fait aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. Lorsque les indicateurs sont mal utilisés – comme s'il s'agissait de mesures universelles des résultats susceptibles d'être imposées de l'extérieur – ou lorsque l'on croît possible de quantifier entièrement les performances éducatives, alors les indicateurs sont dénués de sens, voire dangereux. Si, en revanche, les indicateurs s'inscrivent dans les efforts d'auto-définition stratégique de l'établissement lui-même dont ils visent à révéler et à évaluer la propre efficacité, alors ils contribuent sensiblement à l'efficacité de la direction et des prises de décision. Les indicateurs sont alors partie intégrante d'un processus ininterrompu de découverte stratégique, d'évaluation et d'action, qui offre des outils de pilotage très puissants et porteurs de grandes promesses.

Références

GARDNER, H. (1995),

Leading Minds, New York, NY, p. 43.

RENEWING THE ACADEMIC PRESIDENCY (1996),

Report of the Commission on the Academic Presidency, Association of Governing Boards.

Index du volume 11

La section suivante comporte la liste des contributions publiées dans le volume 11/1999. La liste est organisée par ordre alphabétique d'auteurs. Le titre des articles rédigés par plusieurs auteurs ne paraît qu'une seule fois.

Certains articles sont résumés/répertoriés dans Current Index to Journals in Education (ERIC)

Contributions	Vol. N°	Pages
ATKINS, M., DERSLEY, J. et TOMLIN, R. <i>La participation active des universités à la redynamisation des régions et au développement économique : étude de cas et perspectives</i>	11.1	109-130
BRANDT, E. <i>Les établissements d'enseignement supérieur et le marché de l'apprentissage à vie en Norvège</i>	11.2	21-34
BYRNE, J. V. <i>La maîtrise des changements : un défi pour les dirigeants de l'enseignement public supérieur</i>	11.1	79-90
COALDRAKE, P. <i>L'évolution de l'enseignement supérieur en Australie : perspective internationale</i>	11.1	131-153
DANERMARK, B. <i>Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : la gestion en vue de l'insertion</i>	11.3	125-138
DUKE, C. <i>L'apprentissage à vie et ses conséquences sur l'université du XXI^e siècle</i>	11.1	21-42
EL-KHAWAS, E. <i>La nouvelle concurrence : la société de l'apprentissage à l'ère électronique</i>	11.2	7-20
ENGWALL, L., LEVAY, C. et LIDMAN, R. <i>Le rôle des chefs d'établissements d'enseignement supérieur</i>	11.2	85-106
ERIKSSON, C. B. <i>Conflits de rôles et ambiguïtés dans les départements universitaires</i>	11.1	91-108
GLADIEUX, L. E. et SWAIL, W. S. <i>L'université virtuelle et les possibilités d'accès à l'enseignement : panacée ou faux espoir ?</i>	11.2	49-64

Contributions	Vol. N°	Pages
GYÖRFFI, M. <i>Coopération dans l'enseignement supérieur hongrois dans l'optique d'un programme de la Banque mondiale</i>	11.2	65-84
HARMAN, G. <i>Établir les priorités en matière de financement public pour « apprendre durant toute la vie » : recommandations issues de l'examen australien du financement et de la politique de l'enseignement supérieur</i>	11.3	7-26
HILL, S., MCNICOLL, I. et ROBERTS, A. <i>L'efficacité économique de l'enseignement supérieur dans les régions « nations » du Royaume-Uni : Étude comparative de l'Écosse et du pays de Galles</i>	11.3	139-156
JOUANDEAU, A. <i>L'inversion de flux dans l'enseignement supérieur, une nécessité pour nos ingénieurs</i>	11.3	45-54
KANG, M.-S. <i>Ouvrir de nouveaux horizons à la formation continue au niveau tertiaire : introduction de la banque d'unités de valeur</i>	11.2	35-48
KEHM, B. M. <i>L'enjeu de la formation tout au long de la vie : différences et réactions observées dans les établissements d'enseignement supérieur en Allemagne orientale et occidentale</i>	11.3	27-44
LANG, D. W. <i>La budgétisation par centre de responsabilité et la gestion du centre de responsabilité dans la théorie et dans la pratique</i>	11.3	89-124
MOULY, V. S. et NILAKANT, V. <i>Une université en transition en Nouvelle-Zélande : étude de cas</i>	11.2	107-126
PROEHL, R. A. <i>Les équipes interfonctionnelles : une innovation ou un comité de plus ?</i>	11.3	69-88
SHATTOCK, M. L. <i>L'impact du Rapport Dearing sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni</i>	11.1	7-20
SMITH, D., BARGH, C., BOCOCK, J. et SCOTT, P. <i>Un nouveau style de dirigeants ? La formation et le parcours professionnel des vice-chanceliers d'université britannique (1960-1996)</i>	11.2	127-153
STAMELOS, Y. <i>L'université grecque en changement</i>	11.3	55-68
TEICHLER, U. <i>L'apprentissage à vie, un défi à relever pour l'enseignement supérieur : l'état des connaissances et les missions futures de la recherche</i>	11.1	43-62
WAGNER, A. <i>L'enseignement tertiaire et l'apprentissage à vie : perspectives, observations et questions se dégageant des travaux de l'OCDE</i>	11.1	63-78

Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

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

Processus de sélection et critères utilisés

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

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

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

Présentation matérielle

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

Longueur : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages, figures et références incluses.

La première page : avant le texte principal, la première page devra porter, selon l'ordre suivant, le titre de l'article et le nom, l'établissement et le pays de l'auteur (des auteurs).

Résumé : le texte principal sera précédé d'un résumé de l'ordre de 100 à 200 mots décrivant le contenu de l'article.

Citations : les longues citations seront dactylographiées en simple interligne avec un retrait de sept espaces.

Notes : les auteurs sont priés de *ne pas utiliser* des notes de bas de pages et d'incorporer toute référence explicative dans le texte lui-même. Les notes jugées indispensables seront regroupées en fin de texte.

Tableaux et illustrations : toutes les statistiques sous forme de tableau devront être précédées du terme centré « Tableau ». Chaque illustration non tabulaire s'intitulera « Figure ». Les sources seront toujours citées.

Références dans le texte : Jones et Little (1986) ou Jones *et al.* (1988) pour un ouvrage écrit par plus de trois auteurs. Cependant, il conviendra de citer les noms de tous les auteurs dans la liste des références qui apparaîtra à la fin de l'article.

Références à la fin de l'article : les références sous forme de liste alphabétique par nom d'auteur apparaîtront dans la section « Références ». Exemples de références :

- Pour les périodiques : TAYLOR, M.G. (1991), « Nouveaux modes de financement – Rapport succinct », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, n° 3, pp. 223-234.
- Pour les livres : SERRES, M. (1968), *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, PUF, Paris.

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

La lettre de transmission

La lettre accompagnant l'article soumis devra fournir une adresse complète et un numéro de téléphone. Si l'article a été rédigé par plusieurs auteurs, l'un d'entre eux sera désigné comme chargé de liaison pour les échanges de correspondance.

Exemplaires de la revue à titre gracieux

Chaque auteur recevra, à titre gracieux et dans la langue originale, deux exemplaires du numéro de la revue où figure son article.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2000 01 2P) ISBN 92-64-27542-8 – n° 51170 2000
ISSN 1013-8501