

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 11 - n° 2

imhe

© 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 de la division des Publications
Direction des relations publiques et de la communication
2, rue André-Pascal
75775 Paris, Cedex 16, France.

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 11 - n° 2

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) 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 1999

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 1999 (3 numéros) :
FF 385 \$70.00 DM 115 £45 ¥ 9 000

Prix (1999) d'un seul numéro :
FF 135 \$25.00 DM 40 £15 ¥ 2 900

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

Sommaire

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| La « nouvelle » concurrence : | |
| la société de l'apprentissage à l'ère électronique | |
| <i>Elaine El-Khawas</i> | 7 |
| Les établissements d'enseignement supérieur et le marché | |
| de l'apprentissage à vie en Norvège | |
| <i>Ellen Brandt</i> | 21 |
| Ouvrir de nouveaux horizons à la formation continue au niveau tertiaire : | |
| introduction de la banque d'unités de valeur | |
| <i>Moo-Sub Kang</i> | 35 |
| L'université virtuelle et les possibilités d'accès à l'enseignement : | |
| panacée ou faux espoir ? | |
| <i>Lawrence E. Gladieux et Watson Scott Swail</i> | 49 |
| Coopération dans l'enseignement supérieur hongrois | |
| dans l'optique d'un programme de la Banque mondiale | |
| <i>Miklós Györffi</i> | 65 |
| Le rôle des chefs d'établissements d'enseignement supérieur | |
| <i>Lars Engwall, Charlotta Levay et Rufus Lidman</i> | 85 |
| Une université en transition en Nouvelle-Zélande : étude de cas | |
| <i>V. Suchitra Mouly et V. Nilakant.</i> | 107 |
| Un nouveau style de dirigeants ? La formation et le parcours professionnel | |
| des vice-chanceliers d'université britannique (1960-1996) | |
| <i>David Smith, Catherine Bargh, Jean Boccock et Peter Scott</i> | 127 |

La « nouvelle » concurrence : la société de l'apprentissage à l'ère électronique

Elaine El-Khawas

University of California, Los Angeles, États-Unis

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'environnement en mutation de l'offre d'apprentissage destiné aux adultes, en s'intéressant plus particulièrement aux nouvelles approches qui se font jour en matière d'enseignement post-secondaire. Sous l'effet conjugué de l'apparition de nouveaux fournisseurs et du développement de nouvelles applications des technologies de l'information, d'importants changements devraient se produire. Afin d'être en mesure d'apporter des réponses adaptées, les universités doivent comprendre certaines caractéristiques essentielles de l'environnement nouveau et plus concurrentiel dans lequel s'inscrit l'apprentissage à vie.

INTRODUCTION

Au cours des décennies à venir, le principal défi pour l'enseignement supérieur sera de s'adapter à une progression sensible de la demande d'apprentissage à vie. Les nombreux travaux que l'UNESCO, l'OCDE et d'autres organisations ont consacrés à cette question montrent que les adultes ayant dépassé l'âge habituel des études seront de plus en plus présents dans bon nombre de systèmes d'enseignement supérieur (Ehrmann, 1996 ; UNESCO, 1996). Selon toute vraisemblance, tant les économies en développement que celles des pays hautement industrialisés auront à faire face à une hausse des besoins éducatifs de la part d'une portion sans cesse croissante de la population. Dans les pays qui connaissent une croissance économique, notamment, de plus en plus d'adultes actifs rechercheront une deuxième chance, qu'elle passe par la formation professionnelle et la mise à niveau ou par des études universitaires (Banque mondiale, 1994). Par conséquent, l'évolution vers une économie totalement planétaire – qui est aussi porteuse de bouleversements imputables aux déséquilibres mondiaux des échanges ou aux fusions et réductions d'effectifs dans les entreprises multinationales – amènera de

plus en plus de travailleurs qui se sentent précarisés à rechercher de nouvelles possibilités d'apprentissage pour se prémunir du chômage.

Parallèlement, face à l'évolution rapide des technologies et des structures, les travailleurs spécialisés dans de nombreux domaines – ingénieurs, professions de santé, enseignants et beaucoup d'autres – devront disposer de plus de possibilités pour renouveler leurs connaissances et compétences. Déjà, certains organismes professionnels nationaux exigent une formation continue périodique pour nombre de métiers, et l'apprentissage des adultes lié à l'emploi atteint un niveau important dans beaucoup de pays. Aux États-Unis, par exemple, une étude récente estime qu'un tiers des salariés adultes suivent, sous une forme ou une autre, une formation liée à leur travail, et que cette proportion est de plus de 50 % parmi les cadres et les dirigeants (Kopka et Peng, 1994).

Les adultes constituent d'ores et déjà un contingent important dans beaucoup de systèmes d'enseignement supérieur. Souvent, ils passent par des centres de formation continue ou de cours pour adultes ou par d'autres programmes spéciaux, dont les universités ouvertes financées par l'État. Une large part des activités d'apprentissage des adultes concerne la formation professionnelle et l'amélioration des compétences. Une deuxième part importante concerne le perfectionnement des cadres et dirigeants, et une troisième la mise à niveau des compétences techniques et professionnelles (OCDE, 1973).

La nécessité d'un apprentissage à vie pourrait toutefois prendre nettement plus d'ampleur dans un avenir proche. Dans la plupart des pays, le taux de participation des adultes dans l'enseignement supérieur n'est que la partie visible de l'iceberg, qui masque une demande beaucoup plus large de la part des salariés adultes pour l'enseignement lié à leur activité professionnelle. La formation en cours d'emploi et les cours sous contrat de courte durée jouent un rôle important à cet égard dans beaucoup de pays ; nombre d'adultes suivent ainsi des programmes courts de formation et de mise à niveau des compétences qui sont financés directement par l'employeur, une organisation syndicale ou une autre entité. Par exemple, selon Davis et Botkin (1994), le cabinet international d'experts-comptables et de consultants Arthur Andersen consacre chaque année 6 % de son chiffre d'affaires à ce type de formation interne.

Au fil du temps, il faut s'attendre à ce que les besoins en matière d'apprentissage lié au travail progressent de façon spectaculaire. Sachant qu'une main-d'œuvre compétente et adaptable est essentielle pour inscrire dans la durée l'augmentation de la productivité et l'innovation, la plupart des grands employeurs seront plus souvent amenés à prendre des engagements forts pour répondre aux besoins d'apprentissage de leurs salariés. Par ailleurs, la formation dispensée sur le tas et au cours de séminaires sur plusieurs jours s'avérera insuffisante pour un nombre croissant de ces salariés, qui auront besoin d'autres possibilités. Même s'il

est impossible d'avancer des chiffres exacts, il faut donc s'attendre à ce qu'un nombre croissant de salariés adultes recherchent à l'avenir à poursuivre des études structurées, y compris des études conduisant à un diplôme, compatibles avec leur formation initiale.

Ces adultes, en particulier lorsqu'ils sont salariés, représenteront donc un marché très important pour les établissements d'enseignement supérieur au cours des prochaines décennies. Il s'agit là d'une tendance qui fera date. Ses effets seront plus ou moins longs à se manifester selon les pays, mais l'évolution générale est d'ores et déjà perceptible : si le vingtième siècle a été celui d'un enseignement supérieur axé principalement sur la « formation initiale » de la jeunesse, le vingt et unième sera celui d'un enseignement supérieur qui accordera une attention de plus en plus grande aux besoins d'apprentissage à vie de la population adulte.

Pour les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur, l'enjeu est de comprendre cette demande croissante d'apprentissage des adultes au sens large et de préparer des réponses adaptées. Pour les seconds, il s'agit en l'occurrence de relever plusieurs défis liés au choix des moyens à mettre en œuvre pour prendre en charge ces apprenants adultes dans un contexte de mutation. Trois tendances s'avèrent particulièrement délicates de ce point de vue : la décision, prise par de nombreux pays, de s'en remettre à la formation à distance pour renforcer les capacités de l'enseignement supérieur, le développement sans précédent des applications possibles des technologies de l'information et de la communication, et le degré de concurrence accru qui caractérise l'enseignement pour adultes. Ces trois tendances, dont les effets ont toutes les chances de se recouper ou de se combiner, laissent à penser que l'apprentissage des adultes s'inscrira à l'avenir dans un environnement nouveau et plus concurrentiel.

Cet article étudie cet environnement en mutation, en accordant une attention particulière à certains éléments clés du climat concurrentiel qui se dessine actuellement. Il met surtout en évidence que les réalités d'un environnement très concurrentiel exigeront à l'avenir des réponses nouvelles et différentes de la part des établissements d'enseignement supérieur.

L'ÉMERGENCE D'UN ENVIRONNEMENT CONCURRENTIEL

Les dispositifs mis en place jadis pour répondre aux besoins de formation des adultes, et notamment l'ampleur des efforts déployés dans ce sens par les universités et les autres établissements traditionnels d'enseignement supérieur, n'étaient pas les mêmes dans tous les pays. Pendant longtemps, les universités n'offraient en général que peu de possibilités d'enseignement pour adultes, si ce n'est, parfois, sous la forme de cours du soir, d'études par correspondance ou de centres universitaires spéciaux. Dans certains pays, cet enseignement était organisé et assuré par des institutions distinctes. Quelle que soit la formule appliquée,

les apprenants adultes n'avaient souvent pas de contact direct avec leurs condisciples plus jeunes, lesquels focalisaient toute l'attention des universités.

Aujourd'hui, les réalités de l'enseignement sont tout autres. Les adultes peuvent désormais mener des études dans de nombreux contextes différents, que ce soit au sein des universités traditionnelles ou auprès d'un éventail toujours plus large d'organismes (Curran, 1997). De même, les formats et les horaires des cours sont beaucoup plus variés, des possibilités sont offertes dans un nombre nettement plus grand de disciplines et de cadres, et on note une diversification croissante des sources de financement (employeurs, syndicats, organisations professionnelles, etc.). L'enseignement à distance, qui a joué un rôle important dans la prise en charge des apprenants adultes dans de nombreux pays (UNESCO, 1998), a vu ses perspectives d'utilisation se multiplier avec la mise au point de méthodes de diffusion électroniques. De plus en plus souvent, les étudiants peuvent opter pour des programmes qui leur permettent de mener leurs études à l'aide des outils informatiques : la messagerie électronique permet de communiquer avec les enseignants et les autres étudiants, tandis que le World Wide Web sert de source d'informations.

On observe actuellement un renforcement de la concurrence sur le « marché » de l'apprentissage des adultes. Comme il est largement admis que les avancées des technologies de l'information offrent des perspectives d'économies d'échelle considérables, les fournisseurs d'enseignement pour adultes se multiplient. Déjà, certains établissements recourent aux technologies de l'information pour aider à l'élargissement géographique de leurs programmes à différentes parties d'une même agglomération, à des campus satellites, voire à l'étranger. Dans de nombreux pays, les universités privées ont accordé une attention particulière aux apprenants adultes en orientant leurs programmes sur des domaines très demandés et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle, comme la gestion et l'informatique. Par ailleurs, les tendances actuelles laissent à penser que de plus en plus de programmes d'enseignement pour adultes seront proposés par des groupes d'employeurs, des syndicats et des organisations professionnelles, ainsi que par les grandes entreprises multinationales désireuses d'organiser des études sanctionnées par un diplôme ou un certificat qui répondent aux besoins éducatifs particuliers de leurs salariés. La concurrence viendra probablement aussi d'un secteur naissant regroupant des entreprises privées à but lucratif dont les visées sont plus immédiatement commerciales. Marchese (1998) a décrit récemment une série d'initiatives ambitieuses lancées par ce type d'entreprises aux États-Unis pour intéresser les apprenants adultes à des programmes conçus spécialement à leur intention.

Il s'agit là d'une évolution récente qui se limite pour l'heure essentiellement aux États-Unis, pays où l'enseignement supérieur s'inscrit depuis longtemps dans un contexte concurrentiel fondé sur le jeu du marché. Néanmoins, la dynamique de

ces initiatives repose en grande partie sur les possibilités d'atteindre les clients potentiels que l'enseignement à distance offre aux nouveaux fournisseurs. Aussi, il faut sans doute considérer que la situation observée aux États-Unis préfigure celle que connaîtront d'autres pays. Il est fort probable que la « nouvelle » concurrence – celle des fournisseurs d'enseignement électronique qui sont aussi des entreprises à but lucratif – y aura également des répercussions sur l'apprentissage des adultes, même si le rythme et les aspects particuliers varieront d'un pays à l'autre.

Par conséquent, il est important que les établissements traditionnels d'enseignement supérieur comprennent les caractéristiques qui sont sans doute amenées à dominer le marché de l'apprentissage des adultes au cours des années à venir. Certaines des caractéristiques les plus saillantes du nouvel environnement concurrentiel sont présentées au tableau 1 et examinées ci-après. Bon nombre d'entre elles – les créneaux spécialisés, par exemple – sont déjà bien connues et ont été adoptées sous une forme ou une autre par les établissements traditionnels. A l'avenir, elles peuvent cependant donner lieu à de nouvelles orientations et revêtir une plus grande importance stratégique si elles sont combinées différemment ou organisées à plus grande échelle. L'association entre, d'une part, l'enseignement électronique et d'autres formes non conventionnelles d'apprentissage et, d'autre part, une activité commerciale à but lucratif menée par des entreprises capables de développer des opérations de grande envergure, pourrait aboutir à une situation très différente de celle que nous connaissons aujourd'hui.

Tableau 1. **Aspects de la concurrence**

- Dispersion géographique de l'offre
- Modes de diffusion électroniques ou virtuels
- Importance accordée à la commodité
- Ciblage de créneaux spécialisés
- Présence de grandes entreprises à but lucratif

Source : auteur.

Dispersion de l'offre

Beaucoup de systèmes d'enseignement supérieur proposent depuis longtemps des exemples d'établissements traditionnels dispensant l'enseignement en plusieurs endroits. Les universités de Londres, les nombreux sites de l'Université de Paris, le système des campus multiples sous l'égide des états aux États-Unis et les fusions institutionnelles en Australie illustrent chacun à leur façon une tendance plus générale. Par ailleurs, on a vu apparaître sous diverses formes des campus « satellites », généralement destinés à dispenser l'enseignement en plusieurs points d'une agglomération.

Aux États-Unis, la stratégie de dispersion géographique de l'offre a depuis peu pris une autre dimension. Ainsi, certains établissements ne se contentent plus d'un petit nombre de sites, mais en possèdent à présent une centaine ou plus. Dans le Missouri, Webster University poursuit depuis de nombreuses années une stratégie de multiplication des campus, à telle enseigne qu'elle compte aujourd'hui 64 sites aux États-Unis et six centres d'enseignement à l'étranger. L'exemple du University College de l'université du Maryland est tout aussi frappant : créé en partie pour offrir un niveau d'études supérieures aux membres de l'armée américaine servant à l'étranger, il compte actuellement du fait de son expansion plus de 35 000 étudiants dans 100 sites répartis dans le monde entier. Dans l'Arizona, le Rio Salado College propose des filières d'études post-secondaires « communautaires » en 129 endroits différents (Marchese, 1998).

Apprentissage électronique

Au fil des ans, les universités ont pour la plupart eu recours à diverses technologies de l'information, même s'il ne s'agissait le plus souvent que de compléter les formes traditionnelles d'enseignement. Les avancées technologiques intervenues depuis dix ans ont fortement amélioré les possibilités techniques de l'apprentissage électronique, ouvrant la voie à une évolution de grande ampleur. Dans un avenir proche, on assistera probablement à une explosion des technologies de l'information comme vecteur de l'enseignement – avec à la clé la diffusion des cours par le câble, le satellite, la vidéo interactive, le réseau Internet ou d'autres modes « virtuels » –, notamment à l'intention des apprenants adultes. Plusieurs universités américaines proposent aujourd'hui sur Internet des programmes complets d'études supérieures conduisant à un diplôme. Ainsi, le système d'établissements « communautaires » d'enseignement post-secondaire du Colorado (Community College System) délivre un premier diplôme spécialisé de gestion *via* Internet. Depuis peu, on observe une tendance à la disparition totale de toute implantation physique chez certains fournisseurs qui se consacrent exclusivement aux services électroniques. C'est le cas de la California Virtual University et de certaines entités à but lucratif comme la Online University ou le Electronic University Network.

Cette tendance est en phase avec bon nombre des objectifs d'accessibilité sur lesquels se fonde l'enseignement à distance. Le rayon d'action très étendu des outils électroniques renforce le climat de concurrence, tout comme l'arrivée de grandes entreprises en qualité de partenaires techniques. En outre, certains de ceux qui s'implantent sur le marché de l'enseignement pour adultes dans un but lucratif, tels que Sylvan Learning et Computer Learning Systems, ont une expérience dans le domaine de l'enseignement tertiaire, mais qui se limite souvent à la formation professionnelle ou continue et ne concerne pas des cursus sanctionnés

par un diplôme. Les modes de diffusion électroniques et les ambitions affichées dans leurs projets par beaucoup de nouveaux fournisseurs qui poursuivent un but commercial permettent de prévoir un accroissement considérable de l'échelle des activités dans ce domaine, ce qui peut transformer l'offre et les méthodes d'enseignement et de formation à l'intention des adultes.

Importance accordée à la commodité

On sait depuis longtemps que, dans un souci de concilier la poursuite d'études avec l'exécution des activités quotidiennes, les adultes qui ont le choix entre plusieurs possibilités d'enseignement opteront plus volontiers pour celle qui offre le calendrier le plus souple, qui implique le moins de distances à parcourir et qui présente d'autres côtés pratiques. Beaucoup d'entre eux privilégient notamment les programmes qui sont rattachés à leur lieu de travail et à leur emploi et qui sont subventionnés par leur employeur. Pour d'autres, qui cherchent à donner une nouvelle orientation à leur carrière, il importe que les études n'empiètent pas sur les horaires de travail. Depuis longtemps, un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur proposent divers dispositifs (centres de formation continue, programmes d'enseignement à distance, cycles accélérés, etc.) répondant à ce besoin de commodité qui caractérise le marché des adultes. Il est d'ailleurs probable que ces facteurs de commodité auront une importance accrue sur le marché émergent de l'apprentissage virtuel et électronique. Désormais, l'adulte qui souhaite étudier n'a plus à rechercher l'endroit le plus pratique ni les cours dont les horaires sont compatibles avec sa journée de travail. Il travaille quand il veut, sur son ordinateur – chez lui ou au bureau – et bénéficie néanmoins d'un accès total à l'enseignement sous forme de cours électroniques, de présentations multimédias ou d'échanges électroniques avec les enseignants et les autres étudiants. Parmi les nouveaux projets les plus ambitieux dans ce domaine, on peut citer aux États-Unis celui de la Western Governors University qui prévoit de desservir électroniquement près de 100 000 étudiants dans les états affiliés. D'autres universités virtuelles proposent déjà un grand nombre de cursus de ce genre : ainsi, en Californie, la California Virtual University en offre plus de 700, tandis que le centre d'apprentissage électronique créé par l'Université du Wisconsin en assure plus de 500 et prévoit de proposer des filières et programmes d'études sanctionnées par un diplôme dans le monde entier.

Créneaux spécialisés

Depuis longtemps, la plupart des universités traditionnelles se targuent de la grande diversité des filières qu'elles proposent. Cette polyvalence est considérée comme une force, un symbole de la contribution de l'université aux efforts menés pour répondre aux besoins d'enseignement de la collectivité qui l'entoure. Même

les établissements spécialisés que l'on a créés – universités technologiques, écoles de formation des enseignants, écoles de beaux-arts ou de design, par exemple – ont une vision très large de leur rôle et s'efforcent de proposer tout l'éventail des services relevant de leur domaine de compétence.

Aujourd'hui, on voit se dégager une tendance différente à l'intérieur du nouvel environnement plus concurrentiel. Depuis dix ans, plusieurs établissements et programmes centrés sur des créneaux, généralement la gestion et l'informatique, sont apparus en Europe centrale et orientale (Farnes, 1997). L'Amérique latine a pour sa part connu une multiplication d'établissements privés souvent axés sur des créneaux qui sont directement liés aux secteurs créateurs d'emplois.

Aux États-Unis, la National Technological University illustre bien l'association réussie entre l'apprentissage électronique et un créneau très restreint. Depuis plus de dix ans, elle propose des cours de formation continue et de maîtrise destinés aux ingénieurs et diffuse l'enseignement par voie électronique auprès d'un grand nombre d'employeurs partenaires (Curran, 1997). Autre développement spectaculaire dans ce domaine, le Michigan Virtual Automotive College, créé par les trois grands constructeurs automobiles américains, fera profiter les salariés de l'industrie automobile de programmes de formation à court terme et de cours sanctionnés par un diplôme (Marchese, 1998).

Nombre de nouveaux programmes et fournisseurs se limitent désormais à certains marchés ciblés appelés à connaître la plus forte demande et, souvent, à ceux qui sont les moins coûteux à desservir. Le sentiment que certains domaines d'enseignement « doivent » être couverts a disparu ; si le marché n'est pas assez important ou que les gains financiers sont insuffisants dans tel ou tel domaine, les nouveaux fournisseurs prendront rapidement la décision de s'en retirer. Ce genre de pratique, si elle est logique du point de vue de chaque fournisseur, soulève la question plus large du bien public et de la réponse aux besoins d'apprentissage des adultes dans les domaines qui ne sont pas rentables.

Grandes entreprises à but lucratif

De nombreux pays sont familiarisés avec la concurrence dans le domaine de l'enseignement supérieur, tant entre les établissements publics qu'entre les établissements publics et privés. Cette concurrence se fonde sur des différences au niveau des filières proposées, sur des questions de prestige ou de réputation et, dans certains pays, sur des écarts entre les droits de scolarité. Le marché de l'apprentissage des adultes présente pour sa part un degré de concurrence plus important, puisque les offres des établissements s'y différencient en outre par la souplesse des horaires et le caractère pratique des sites. Dans certains pays, beaucoup d'établissements traditionnels se sont efforcés de desservir le marché de l'apprentissage des adultes, ce qui leur a permis d'acquérir une expérience sur ce

segment, plus « commercial » et plus sensible au marché, de l'enseignement supérieur.

L'environnement concurrentiel dans lequel s'inscrit l'apprentissage des adultes présente, au moins aux États-Unis, une nouvelle particularité, à savoir l'apparition de fournisseurs qui poursuivent un but intrinsèquement commercial et dont les plans d'exploitation ont pour but la réussite financière sur ce marché. Aux États-Unis, bon nombre des nouvelles entreprises qui s'y implantent bénéficient d'un financement solide, leurs capitaux d'investissement provenant de la société mère, de partenaires ou, dans certains cas, d'investisseurs boursiers (Marchese, 1998).

Les grandes ambitions affichées par les nouveaux fournisseurs à but lucratif et leur capacité à mettre en place des activités de grande envergure constituent une autre nouveauté. Leur démarche consiste à identifier un « créneau » attrayant permettant une élaboration à faible coût du programme, à concevoir ce dernier en tenant compte des facteurs de commodité qui intéressent les adultes et à le développer sous une forme standard qui se prête à une production en grandes quantités. Le tout permet d'obtenir des programmes efficaces, efficaces par rapport à leur coût et rentables.

Ces orientations sont déjà perceptibles dans les actions entreprises par les nouveaux fournisseurs aux États-Unis. L'Université de Phoenix, par exemple, a opté pour le créneau des titulaires d'un premier diplôme qui souhaitent poursuivre leurs études pour obtenir un diplôme d'enseignant. Elle a ciblé cette offre sur les régions de plusieurs états dans lesquelles on prévoit une croissance démographique rapide et, partant, des besoins d'enseignants en constante augmentation (Raphael et Tobias, 1997). Ce cursus sur un an assure à l'université un volume d'activités important. En outre, en se concentrant sur ce domaine et sur une poignée d'autres, elle parviendra à uniformiser son offre avec à la clé une amélioration sensible du rapport coût-efficacité.

CONSÉQUENCES POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Si l'on estime parfois que les universités n'évoluent que lentement, il y a de bonnes raisons de penser qu'elles évoluent réellement et s'adaptent aux modifications de leur environnement. Par exemple, une récente étude thématique de l'OCDE (1998) a montré que les systèmes d'enseignement supérieur ont connu ces dernières décennies de profondes mutations, en accueillant une part toujours plus grande de la population, en créant de nouveaux domaines d'études et diplômes, mais aussi en faisant évoluer la mission et le champ d'action des établissements existants. Parallèlement, le lancement de nouveaux programmes d'enseignement pour adultes – que ce soit sous forme de cycles courts, de formation à distance ou

d'autres programmes spécialisés – a également constitué un aspect déterminant de la transformation de l'enseignement supérieur.

Pour se préparer au nouvel environnement plus concurrentiel qui se développe actuellement, les établissements traditionnels d'enseignement supérieur doivent s'interroger sur le rôle qu'ils souhaitent jouer dans l'apprentissage des adultes au cours des prochaines décennies. Plusieurs scénarios sont possibles. On peut envisager que l'arrivée des nouveaux fournisseurs n'ait que peu d'incidences, soit parce que les pouvoirs publics leur fixent des limites, soit parce que le marché effectif de l'enseignement « commercial » se résume essentiellement à des formations à court terme qui ne concurrencent pas vraiment les activités traditionnelles des établissements d'enseignement supérieur.

Cela étant, les systèmes d'enseignement supérieur doivent également se préparer à une autre éventualité, à savoir que leurs concurrents expansionnistes opérant sur des créneaux spécialisés parviennent à attirer un grand nombre d'apprenants adultes, voire à prendre le contrôle de segments entiers du marché que représentent ces derniers. Cette perspective soulève plusieurs questions pour les pouvoirs publics et l'enseignement supérieur traditionnel : pourrait-on par exemple accepter que la formation de niveau *master* en matière de gestion soit assurée en totalité ou en majorité par des établissements spécialisés à but lucratif ? Et si une telle situation devait se produire, qui garantirait que, dans les programmes correspondants, les principes d'enseignement accompagnent correctement les visées commerciales (El-Khawas, 1998) ?

Si l'enseignement supérieur traditionnel est censé entrer en concurrence avec les nouveaux fournisseurs, à quel titre le fera-t-il ? Quels éléments d'organisation des programmes doivent être adoptés par les établissements en place et comment doivent-ils les adapter ? Par exemple, bien que les facteurs de commodité soient souvent très importants pour les apprenants adultes, les universités traditionnelles n'y ont prêté que peu d'attention.

Enfin, il est possible que s'instaure une forme de coexistence (Curran, 1997) qui voit les fournisseurs traditionnels et les nouveaux se consacrer à des pans différents du marché des apprenants adultes. Il se pourrait par exemple que les seconds se concentrent davantage sur les programmes d'études courts et la mise à niveau des compétences professionnelles, qui sont des domaines où les coûts peuvent être maintenus à un niveau bas et où les bénéfices sont prévisibles. De même, lorsque l'attrait de la nouveauté que présente l'enseignement électronique s'estompera, on pourrait s'apercevoir que l'enseignement électronique, à l'instar des livres enregistrés sur cassette, n'est jamais qu'un mode de diffusion parmi d'autres dont le rôle sur le marché de l'apprentissage des adultes est somme toute limité. Selon certains observateurs, l'apprentissage électronique sera surtout adapté aux matières où il s'agit avant tout d'écouter, comme l'étude de la

grammaire, les langues et la phase d'initiation de nombreux autres domaines (Daniel, 1996).

De leur côté, les établissements traditionnels pourraient élargir leur gamme de diplômes aux apprenants adultes ou, comme l'ont fait récemment des pays d'Europe centrale et orientale, confier ce rôle à une université ouverte financée par l'État (Farnes, 1997). Même si l'on estime que les deux marchés peuvent coexister, les établissements traditionnels d'enseignement supérieur doivent évaluer les incidences produites sur leurs propres programmes, par exemple lorsque des étudiants et des enseignants sont titulaires de diplômes délivrés par des filières non traditionnelles ou que le gouvernement décide de soutenir financièrement les nouvelles approches.

Tableau 2. **La nouvelle concurrence sur le marché de l'apprentissage des adultes : questions ayant trait à la planification**

1. Quel rôle joue aujourd'hui l'apprentissage des adultes dans l'enseignement supérieur ?
2. Dans quelle mesure la place occupée par diverses formes d'apprentissage des adultes est-elle centrale ?
3. Dans quelle mesure est-il important que les établissements d'enseignement supérieur en place conservent leur « part » actuelle du marché de l'apprentissage des adultes ?
4. Dans quelle mesure est-il important d'augmenter cette part, ou de la maintenir à mesure que le marché s'accroît ?
5. Existe-t-il des formes d'apprentissage des adultes plus adaptées que d'autres à l'enseignement supérieur ? Quelles sont les formes qui revêtent la plus grande importance ? Pourquoi ?

Source : auteur.

Pour ces établissements, la principale menace a probablement trait aux études de niveau *master* et à la formation professionnelle continue de haut niveau, dont les cours à l'intention des dirigeants et cadres expérimentés. Les universités jouent depuis longtemps un rôle majeur dans ces filières destinées aux adultes. Or, dans certains pays, cette suprématie est depuis peu remise en question par des universités privées, dont les cours concurrents de gestion, de formation des enseignants et d'informatique de niveau *master* ont drainé un certain nombre d'étudiants adultes. De même, une petite fraction de la formation professionnelle continue se fait déjà par voie électronique, et il est permis de penser que cette part va rapide-

ment augmenter dans un avenir proche. Doit-on en conclure que les établissements traditionnels devront partager le marché que représente ce niveau élevé d'apprentissage des adultes ? Devront-ils réduire leurs programmes si les nouveaux fournisseurs réussissent à attirer un grand nombre d'étudiants ?

Pour faire la part des conséquences probables selon les pays et les contextes, les planificateurs doivent considérer divers aspects : quel segment des apprenants adultes les programmes électroniques ont-ils de fortes chances d'attirer ? Les nouveaux fournisseurs n'attireront-ils qu'une petite partie de ce marché ? Le marché des apprenants adultes est-il assez vaste pour être divisé et, si oui, comment peut-on le faire de manière satisfaisante ? Tant les pouvoirs publics que les établissements d'enseignement supérieur devraient examiner de façon systématique une série de questions dont certaines sont présentées au tableau 2.

CONCLUSION

Cet article s'est efforcé d'examiner l'avenir de l'offre d'enseignement pour adultes. La croissance économique aidant, il est clair que la demande d'apprentissage des adultes va progresser dans la plupart des pays. Cela étant, beaucoup d'incertitudes planent sur les moyens qui seront employés pour répondre à cette demande. L'enseignement électronique et l'apparition de nouveaux fournisseurs dynamiques offrent tous les ingrédients d'une véritable ère nouvelle dans le domaine de l'apprentissage des adultes. Les responsables des établissements traditionnels d'enseignement supérieur devront bien connaître les enjeux et faire preuve d'imagination pour déterminer les réponses à apporter face à cette nouvelle donne.

A cet égard, il est essentiel de comprendre la nature des marchés concurrentiels fondés sur le profit, de même que l'attrait qu'exercent sur les adultes actifs l'apprentissage électronique et la commodité des possibilités d'études. Dans ce contexte, les responsables doivent analyser les possibles conséquences à long terme de ces développements, mais aussi rechercher des solutions pour que leur établissement continue de répondre aux besoins de ceux qui constituent leurs « clients ».

RÉFÉRENCES

- BANQUE MONDIALE (1994),
L'enseignement supérieur : Les leçons de l'expérience, Banque mondiale, Washington.
- CURRAN, C. (1997),
« ODL and Traditional Universities Dichotomy or Convergence ? » *European Journal of Education*, 32, n° 4, pp. 335-346.
- DANIEL, J.S. (1996),
Mega-Universities and Knowledge Media : Technology Strategies for Higher Education, Kogan Page, Londres.
- DAVIS, S. et BOTKIN, J. (1994),
The Monster Under the Bed : How Business is Mastering the Opportunity of Knowledge for Profit, Simon and Schuster, New York.
- EHRMANN, S.C. (1996),
Adult Learning in a New Technological Era, actes d'une conférence sur ce thème, OCDE, Paris.
- EL-KHAWAS, E. (1998),
« Assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur : Progrès récents et défis à venir », document préparé pour la Banque mondiale, Réseau du développement humain, Forum de mars 1998.
- FARNES, N. (1997),
« New Structures to Reform Higher Education in Central and Eastern Europe : The Role of Distance Education », *European Journal of Education*, 32, n° 4, pp. 379-396.
- KOPKA, T.L.C. et PENG, S.S. (1994),
Adult Education : Employment-Related Training, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Studies.
- MARCHESE, T. (1998),
« Not-so-Distant Competitors : How New Providers are Remaking the Postsecondary Marketplace », *AAHE Bulletin*, mai, pp. 3-7.
- OCDE (1973),
L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue, OCDE, Paris.
- OCDE (1998),
Redéfinir l'enseignement tertiaire : Rapport comparatif de l'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire, OCDE, Paris.

- RAPHAEL, J. et TOBIAS, S. (1997),
« Profit-Making or Profiteering ? Proprietaries Target Teacher Education » *Change*,
novembre/décembre, pp. 44-49.
- UNESCO (1996),
Éducation pour tous : Atteindre l'objectif, UNESCO, Paris.
- UNESCO (1998),
L'enseignement supérieur dans le monde, statistiques 1980-1995, UNESCO, Paris.

Les établissements d'enseignement supérieur et le marché de l'apprentissage à vie en Norvège

Ellen Brandt

Institut norvégien d'études sur la recherche et l'enseignement supérieur
Norvège

RÉSUMÉ

En Norvège, les établissements d'enseignement supérieur se sont plaints d'être désavantagés sur le marché de l'apprentissage à vie par les réglementations publiques. Le gouvernement se propose à présent de leur octroyer une plus grande autonomie pour qu'ils puissent mettre en place de nouveaux cours et percevoir des droits plus librement. Cependant, les établissements ne concourent pas encore à égalité avec les autres organismes de formation continue. La position des enseignants ne semble pas avoir été un obstacle majeur au développement de la formation continue mais ces dix dernières années, ceux-ci ont eu peu de temps à consacrer à la mise au point de programmes et à l'enseignement dans ce domaine en raison de la forte progression des effectifs d'étudiants. Les établissements d'enseignement supérieur dispensent des savoirs avec une garantie de qualité et sont à même d'assurer la formation continue des salariés en lieu et place des « universités d'entreprise » qui sont coûteuses. Les cours spécialisés des programmes des différents cycles peuvent devenir des cours intensifs de formation continue.

Les établissements d'enseignement supérieur en Norvège luttent-ils à armes égales avec leurs concurrents sur le marché de l'apprentissage à vie ?

En Norvège comme dans beaucoup d'autres pays européens, les pouvoirs publics ont tendance à intervenir de façon moins directe dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette stratégie consiste à donner plus d'autonomie et de responsabilité aux établissements afin de leur permettre de réagir plus rapide-

ment à l'évolution du marché et de se concurrencer pour l'obtention de subventions de l'État. Les analyses consacrées par le passé à ces réformes portent essentiellement sur les mesures prises pour renforcer le rôle et la qualité des universités, le financement de la recherche et la modification des procédures budgétaires (Aamodt, Kyvik et Skoie, 1991). Cet article est consacré à l'évolution de la politique menée dans le domaine de l'apprentissage à vie. Les établissements d'enseignement supérieur en Norvège se plaignent depuis des années d'être désavantagés sur le marché de l'apprentissage à vie par les réglementations publiques.

Les récents changements apportés à la politique des pouvoirs publics ont élargi les possibilités qui s'offrent aux établissements. Nous examinerons la mesure dans laquelle les établissements peuvent à présent lutter à armes égales avec leurs concurrents dans le secteur de la formation continue. Les autres facteurs importants en dehors de l'évolution du cadre juridique et économique sont notamment l'augmentation du nombre d'étudiants par rapport aux enseignants et le changement d'attitude des universitaires vis-à-vis de la formation continue. Nous examinerons aussi brièvement les avantages que présentent les établissements d'enseignement supérieur par rapport aux autres organismes de formation continue. L'institut norvégien d'études sur la recherche et l'enseignement supérieur participe actuellement à deux projets internationaux sur ces thèmes¹.

Le cadre juridique

Avant l'adoption de la loi sur les universités et les collèges universitaires de 1995, la formation continue ne figurait pas explicitement parmi les domaines de compétence des établissements d'enseignement supérieur norvégiens. Selon cette loi, les établissements « assurent ou organisent des programmes de formation continue dans les disciplines qu'ils ont la charge d'enseigner ». Cette disposition ne figure pas dans la loi de 1989 sur les universités ni dans les textes antérieurs concernant les différentes universités. L'inclusion de cette disposition dans la nouvelle loi est importante car elle indique que l'apprentissage à vie doit être pris au sérieux. La loi de 1976 sur l'enseignement destiné aux adultes mentionne l'enseignement supérieur mais les établissements ont probablement considéré qu'elle était moins contraignante. Cependant, l'enseignement destiné aux adultes ou la formation continue est l'une des missions confiées aux collèges régionaux lors de leur création dans les années 70. Le ministère de l'Éducation a souligné qu'il conviendrait d'organiser des cours spéciaux pour les étudiants à temps partiel et précisé que jusqu'à 25 % des capacités d'enseignement pourraient être utilisées à cette fin (Kyvik, 1981).

La Norvège n'a pas ratifié la Convention du BIT de 1974 sur le congé d'études payé bien que notre pays ait été un pionnier dans le domaine de l'aide publique

à l'enseignement destiné aux adultes dans les années 70. Tout d'abord le parlement était sceptique, puis les employeurs y étaient opposés. La question du congé d'études, rémunéré ou non, est analysée, examinée et proposée par les commissions de l'apprentissage à vie et de l'enseignement supérieur depuis le milieu des années 60. Toutefois, les Livres blancs des différents gouvernements ont laissé aux partenaires sociaux le soin de régler cette question dans le cadre d'accords. « La réticence de nombreux pays à appliquer les accords de congé-formation et à légiférer en la matière traduit la responsabilité accrue qu'ils laissent aux employeurs et aux apprenants » (OCDE, 1996, p. 93). Certains organismes publics et sociétés pétrolières ont accordé à certains de leurs salariés des congés-formation de deux à trois ans pour leur permettre d'étudier à plein temps. Dans d'autres grandes entreprises, les salariés ont obtenu des aides financières pour étudier à temps partiel dans le cadre de cours du soir ou du télé-enseignement (Brandt, 1996, p. 46). En l'absence d'un droit général aux congés-formation, les établissements norvégiens ne peuvent guère mettre en place des programmes d'études longs à plein temps pour les salariés. Dans un Livre blanc récent sur l'apprentissage à vie, le gouvernement indique qu'en collaboration avec les partenaires sociaux, il élaborera de nouvelles propositions et préparera ultérieurement un projet de loi sur le droit au congé-formation.

Les étudiants à temps partiel peuvent obtenir des prêts et des bourses du Fonds public pour les prêts aux étudiants, à condition qu'ils étudient au moins à mi-temps. Le niveau de l'aide est fonction de la situation des étudiants. Les prêts et bourses sont diminués si les étudiants perçoivent un revenu supérieur à un niveau minimum donné. Un étudiant ayant des enfants obtient une aide supplémentaire mais celle-ci est réduite si le conjoint a un revenu. Du fait de ces réglementations, le Fonds public pour les prêts aux étudiants n'est pas adapté au financement de la formation continue des salariés et des personnes ayant charge de famille, en particulier s'agissant d'études à plein temps. La Commission Buer sur l'apprentissage à vie a examiné l'éventualité d'une révision de ces réglementations et dans son dernier Livre blanc, le gouvernement est convenu de donner suite à ces recommandations.

La position des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage à vie

Du point de vue des établissements (Scott, 1995), il importe de savoir dans quelle mesure les universitaires estiment que la formation continue – sous ses différents aspects – fait partie de leur mission, compte tenu des lois, des réglementations internes, des valeurs et des normes.

Il est généralement plus gratifiant pour les universitaires, du point de vue de leur carrière et de leur réputation, de travailler à des recherches ou d'enseigner à des étudiants de troisième cycle ou de doctorat, que de donner des cours à des

diplômés qui reviennent suivre une formation continue. Cet état d'esprit devra changer si l'on veut que les universités participent davantage à la formation continue (Lynton et Elman, 1987). La formation continue peut cependant être considérée comme une tâche intéressante. Une enquête réalisée en 1991 a montré que 26 % des universitaires norvégiens étaient très contents d'assurer des cours de formation continue, et 43 % étaient contents, et 5 % seulement n'aimaient pas cela. Les pourcentages sont à peu près les mêmes pour ce qui est de l'enseignement dispensé aux étudiants de premier cycle. Comme l'on s'y attendait, davantage d'universitaires étaient très contents d'enseigner à des étudiants de troisième cycle ou préparant un doctorat (40-60 %) et de faire des travaux de recherche (74 %). Les différences d'une discipline à l'autre étaient peu importantes. En outre, 86 % des universitaires tenaient compte de leurs travaux de recherche dans l'enseignement dispensé au titre de la formation continue et 58 % estimaient que cet enseignement avait des effets bénéfiques sur leurs travaux de recherche. Dans ce cas, les universitaires portaient un intérêt plus grand à la formation continue qu'aux cours dispensés aux étudiants de premier cycle (Smeby, 1993). Il ne semble donc pas que l'attitude des universitaires soit un obstacle majeur au développement de la formation continue dans les universités.

On pourrait s'attendre à ce que les universitaires acceptent volontiers d'assurer des cours de formation continue destinés aux diplômés plutôt que des programmes « d'enseignement pour adultes » ou des cours pour personnes sans qualifications. Dans une étude chronologique comparative sur la formation continue dans l'enseignement supérieur, il apparaît que les universités sont engagées dans cette activité depuis plus longtemps et de façon plus régulière au Royaume-Uni qu'en France et en Allemagne, en particulier en ce qui concerne les programmes destinés aux non diplômés. Plusieurs raisons à cela y sont analysées. Au Royaume-Uni, les établissements d'enseignement sont bien implantés au niveau local et les nouveaux établissements sont financés par les collectivités locales ; les concurrents sur ce marché sont plus nombreux ; les principes de « l'éducation libérale » ont eu une influence ; et la méthode de l'enseignement par petits groupes était mieux adaptée aux adultes que les cours magistraux organisés dans les autres pays (Titmus *et al.*, 1993). Les établissements norvégiens sont davantage comme les établissements allemands puisque la formation continue qu'ils proposent s'adresse essentiellement aux diplômés. Les programmes courts de mise à niveau, qui ne sont pas sanctionnés par des examens, sont ouverts à tous. Cependant, pour suivre un programme long de formation continue, sanctionné par des examens donnant droit à des unités de valeur, les participants doivent être titulaires d'un diplôme (enseignement général du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou enseignement professionnel comprenant quelques disciplines de base). Cette disposition s'applique aussi dans le domaine du télé-enseignement.

En 1997, la Commission Buer sur l'apprentissage à vie a proposé qu'aucun diplôme ne soit exigé quel que soit le type de formation continue envisagé. Les établissements se sont montrés fortement hostiles à une telle mesure. Dans son dernier Livre blanc, le gouvernement prend partie pour les établissements dans la mesure où seuls les cours de mise à niveau ne donnant droit à aucune unité de valeur doivent être ouverts à tous. Pour les programmes d'étude sanctionnés par un examen et donnant droit à des unités de valeur, les mêmes critères d'admission doivent s'appliquer qu'il s'agisse de la formation continue ou de l'enseignement ordinaire. Une exception est faite dans le cadre des formations sur contrat lorsque certains salariés n'ont pas les diplômes requis ; pour ces étudiants, les examens passés devraient également donner droit à des unités de valeur. La Commission Buer et le gouvernement sont favorables à la mise en place d'un système de reconnaissance des compétences acquises en dehors du cadre de l'enseignement formel comme moyen d'accès aux études. Ce principe figure dans la loi de 1976 sur l'enseignement destiné aux adultes et a été repris en 1986 par la Commission sur l'apprentissage à vie, mais il est resté lettre morte.

Nouveaux programmes d'études : agrément des autorités ou souplesse des établissements ?

Dans le dernier Livre blanc de juin 1998, le gouvernement expose son intention de réformer l'enseignement supérieur (sur le plan juridique, économique et structurel) de manière à ce que les établissements deviennent des prestataires plus dynamiques et plus souples sur le marché de l'enseignement. Le ministère de l'Éducation et la Commission de l'enseignement supérieur nouvellement nommée tiendront compte des propositions de la Commission Buer.

Les nouveaux programmes comptant au moins dix unités de valeur (un semestre) doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation, qu'il s'agisse d'études ordinaires, de programmes financés par les droits d'inscription ou de formations sous contrat. L'idée est de coordonner les programmes proposés par les universités et les collèges au sein du réseau Norvège, et une certaine division du travail entre les établissements étant instaurée. La Commission Buer sur l'apprentissage à vie a proposé que les conseils d'administration des établissements soient autorisés à mettre au point des programmes de formation continue de 20 unités de valeur (une année) ou moins dans leurs domaines de compétence sans avoir à demander d'agrément. Les fédérations patronales ont accueilli favorablement cette proposition. Cependant, le gouvernement n'a pas approuvé cette nouvelle extension de l'autonomie des établissements.

Les collèges sont très éloignés les uns des autres en Norvège ; malgré cela, les responsables politiques locaux ont réussi à obtenir la mise en place, dans les collèges desservant leur circonscription, de programmes d'études professionnelles

appelés « études décentralisées ». Des programmes d'études agréés d'un maximum de 20 unités de valeur (un an) peuvent être proposés par les établissements en tant qu'études décentralisées sans nécessiter l'approbation du ministère.

Des programmes d'études agréés peuvent être aussi proposés dans le cadre de l'enseignement à distance sans limite de durée, exception faite des études professionnelles longues et des études sanctionnées par des diplômes de haut niveau. Il n'existe pas « d'université ouverte » en Norvège ; le Parlement a choisi le modèle du réseau pour donner suite au Livre blanc de 1989. Les programmes d'enseignement à distance assurés par la plupart des universités et des collèges sont coordonnés par le Conseil exécutif de l'enseignement à distance des universités et collèges (SOFF) dont le siège se trouve à l'université de Tromsø en Norvège du nord depuis 1990. La Fédération patronale norvégienne a récemment souligné, dans les médias et au sein de la Commission Buer, la nécessité de créer une « université ouverte » autonome car les chefs d'entreprise estiment que les établissements n'ont pas pris suffisamment de mesures en faveur de l'enseignement à distance et ils souhaitent faire pression sur ceux-ci. Cependant, dans le Livre blanc de 1998, le gouvernement a choisi de maintenir le modèle du réseau compte tenu de l'activité accrue des établissements et de l'expérience d'autres pays.

Pour pouvoir mettre en place des programmes de formation continue présentant de l'intérêt pour le monde du travail, les établissements doivent être en contact avec les entreprises et les salariés diplômés car les formations qui ne sont pas pertinentes n'attirent pas un nombre suffisant de participants payants. Les contacts informels entre les membres du personnel enseignant et les clients potentiels sont sans doute particulièrement importants car tous les enseignants ont un rôle de liaison à jouer, alors que dans les entreprises et les autres organisations, seules quelques personnes sont spécialisées dans les relations avec le monde extérieur (Clark, 1984, p. 125). Toutefois, des relations formalisées peuvent être nécessaires pour mettre en place des programmes de formation continue et assurer leur stabilité.

Ressources internes : du personnel pour assurer l'apprentissage à vie

Au milieu des années 80, on pensait que les universités européennes feraient une plus large place à la formation continue car le déclin démographique se traduirait par une baisse des effectifs d'étudiants inscrits dans les filières ordinaires d'enseignement et donc par une réduction du financement public. La formation continue apporterait des recettes et empêcherait les licenciements. En Norvège, cependant, les universités ont enregistré une nouvelle vague d'inscriptions qui a fait passer les effectifs d'étudiants de 40-45 000 au début des années 80 à 85 000 au milieu des années 90. Le secteur des collèges universitaires, y compris les collèges privés de gestion et de technologies de l'information, s'est également développé

et a connu une progression du nombre d'étudiants qui est passé de 50 000 au début des années 80 à 95 000 au milieu des années 90. Compte tenu de l'évolution du taux d'encadrement dans de nombreuses disciplines, les universitaires ont eu peu de temps à consacrer à l'élaboration et à l'enseignement de programmes de formation continue. Toutefois, l'an dernier, certaines filières d'études ont enregistré une baisse de leurs effectifs d'étudiants. Certains départements ont mis au point des programmes de formation continue pour s'assurer des recettes et prévenir des licenciements. Par exemple, à l'Université de Tromsø en Norvège du nord, le département de science politique a mis au point des cours de formation continue pour le personnel militaire local.

Depuis 1989, les établissements norvégiens peuvent créer des postes universitaires financés par des contrats d'enseignement ou de recherche. Des réglementations nationales applicables à ces contrats couvrent les dispositions et règles régissant les frais généraux. Les universitaires ne peuvent pas proposer des prestations en concurrence avec leurs propres universités. Ils peuvent percevoir un supplément de rémunération s'ils assurent un enseignement ou des travaux de recherche dans le cadre de contrats, en plus de leur travail normal, mais à condition de signaler leur emploi du temps.

Ressources extérieures : faire payer des droits ?

Les coûts de l'enseignement peuvent être financés par l'État, les étudiants et/ou les entreprises. L'enseignement supérieur ordinaire est gratuit, sauf dans les établissements privés. On peut attendre des étudiants qu'ils financent une formation continue de caractère général qui leur sera utile non seulement dans leur emploi actuel mais sur le marché du travail, ou encore pour leur épanouissement personnel. On peut s'attendre aussi à ce que les entreprises financent la formation continue spécialisée suivie par leurs salariés (voir la théorie du capital humain). La tension entre ces principes est omniprésente. Comme les universités ont besoin de ressources (Pfeffer et Salancik, 1978), il est important que les programmes de formation continue leur permettent de percevoir des droits auprès des participants ou de leurs employeurs. Ces droits peuvent compléter les fonds publics destinés à l'éducation des étudiants de l'enseignement ordinaire ou s'y substituer. Dans les années 80, les autorités norvégiennes ont indiqué que les établissements pourraient accroître leurs ressources financières en s'ouvrant au marché mais cette politique n'a pas été aussi explicite ni aussi forte que par exemple au Royaume-Uni. Après les conclusions de la Commission Hernes sur l'enseignement supérieur en 1988 et le Livre blanc en 1989, les établissements ont été autorisés à percevoir des droits dans le cadre de contrats d'enseignement ou de formation continue d'une durée inférieure à un semestre (dix unités de valeur). Les établissements ont fait valoir que ces restrictions les handicapaient sur le marché. Comme suite aux

recommandations de la Commission Buer sur l'apprentissage à vie en 1997 et au Livre blanc de juin 1998, les établissements sont autorisés à percevoir des droits pour les programmes d'une durée pouvant aller jusqu'à trois semestres, soit un an et demi (trente unités de valeur).

On peut se demander si les clients sont prêts à financer l'ensemble des coûts de ces programmes (y compris les coûts de mise en place pour les programmes qui n'attirent pas suffisamment de participants) ou si l'établissement considéré doit financer une partie des frais « généraux » sur son propre budget. Les autorités norvégiennes ont octroyé des crédits de démarrage supplémentaires à des projets pilotes de télé-enseignement uniquement et pas à d'autres formes de formation continue.

Il apparaît que dans les universités, la formation continue fait l'objet de pressions intérieures et extérieures contradictoires – pressions intérieures venant des préoccupations relatives d'une part à l'enseignement dispensé et d'autre part aux questions d'ordre administratif et pressions extérieures dues à la diversité de la demande sur le marché. Ce sont les pressions les plus fortes qui influenceront la façon dont l'enseignement s'organisera (Berrel et Smith, 1996). Pour échapper aux réglementations qui empêchent les établissements publics de percevoir des droits, une université peut créer une fondation à but non lucratif consacrée à la formation continue. L'École norvégienne d'économie et de gestion (NHA) a été le premier établissement dans notre pays à le faire en 1952 pour l'organisation de cours de gestion et de services de consultants, puis en 1959 pour l'organisation de programmes d'enseignement à temps partiel et de formation continue spécialisée. Dans les années 90, une quarantaine d'années après, plusieurs universités et collèges universitaires suivent cet exemple et créent des fondations consacrées à la formation continue.

Les atouts des établissements d'enseignement supérieur

Il n'existe pas de mécanismes officiels de contrôle de qualité ou de reconnaissance pour la plupart des programmes de formation continue organisés en Norvège. Les entreprises et leurs salariés doivent procéder par tâtonnement et de tenir compte du « bouche à oreille ». L'idée est que le jeu des mécanismes du marché permettra aux prestataires proposant les programmes les plus pertinents de sortir vainqueurs de la compétition. Le marketing est beaucoup plus important dans le domaine de la formation continue que dans celui de l'enseignement ordinaire. Dans une étude consacrée au niveau d'instruction des salariés norvégiens, il apparaît que la validation des cours revêt désormais une importance plus grande à la fois pour l'employeur et pour les salariés. Plusieurs entreprises ont accordé des bourses à leurs salariés afin de leur permettre de suivre des études à temps partiel, sous réserve que celles-ci comprennent des examens. Les universités et les collè-

ges universitaires sont à même de proposer des cours de grande qualité aux personnes hautement spécialisées, et ce à un faible coût par rapport aux organismes privés (Brandt, 1991). Les établissements d'enseignement supérieur sont bien équipés pour assurer la formation continue des salariés à la place des « universités d'entreprise », fort coûteuses, qui sont mises sur pied par les entreprises et des sociétés publiques (Brandt, 1995).

Le fait qu'un programme d'étude doive être officiellement agréé pour que les étudiants puissent obtenir des prêts et des bourses du Fonds public pour les prêts aux étudiants offre une autre garantie. Cette disposition permet d'effectuer une sélection qui joue à l'encontre des programmes de médiocre qualité proposés par des collèges privés norvégiens et des établissements étrangers (Brandt, 1998).

La division du travail entre les établissements d'enseignement supérieur et les autres organismes de formation a été le principal thème d'un projet de l'OCDE sur la formation continue des personnels hautement qualifiés réalisé avec la coopération de 16 pays en 1991-92. Une comparaison des rapports présentés par la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni a permis de tirer les conclusions suivantes : « les établissements d'enseignement supérieur manquent en général de la souplesse nécessaire pour s'adapter de façon adéquate à l'évolution rapide de la demande à court terme. Les compétences de leur personnel et leur système de valeur sont fondés sur le savoir plutôt que sur l'expérience. Cependant, ils sont le mieux placés pour adopter une approche à long terme, mettre en place des programmes modulaires à la fois cohérents et souples et organiser des programmes d'enseignement transdisciplinaire susceptibles d'apporter aux personnels hautement qualifiés la largeur de vues qui est de plus en plus reconnue comme faisant partie intégrante de leurs compétences » (Lynton, 1992). L'étude de la Norvège réalisée dans le cadre du projet de l'OCDE fait apparaître une tendance à l'organisation de formations sur contrat adaptées aux besoins spécifiques des entreprises-clientes, en particulier dans le domaine des relations interpersonnelles (cadres dirigeants, métiers des services et professions commerciales). Certaines universités et collèges l'ont fait mais d'autres organismes étaient mieux placés dans la mesure où ces programmes sont souvent liés à des activités de conseils (Brandt, 1991).

Les établissements disposent d'un ensemble de cours spécialisés aux différents cycles qui peuvent être transformés en programmes de formation continue intensive sanctionnés par des examens facultatifs. Cette formule a été un succès dans l'enseignement technique de niveau universitaire ; les formations couvrent, pendant deux périodes d'une semaine, un minimum de 50 heures de cours magistraux et de travaux pratiques, auxquels s'ajoutent des exposés d'intervenants venus des entreprises. Les courts programmes de mise à jour d'une durée de quelques jours sont laissés au soin des associations professionnelles (Brandt, 1991).

S'agissant de la formation continue de haut niveau, les universités et les collèges peuvent contrebalancer la place excessive actuellement donnée à la formation technique spécialisée (Lynton, 1992). Cette idée est partagée par d'autres auteurs. Les établissements d'enseignement supérieur devraient assurer une formation continue critique, privilégiant la réflexion et non une formation purement technique même si certains employeurs prétendent que c'est bien cela qu'ils veulent (Lerner, 1992). La question de savoir dans quelle mesure, en Norvège et ailleurs, à la fin des années 90, les établissements partagent ce point de vue normatif de leur mission en matière de formation continue est au centre des études et des débats.

Les mesures prises face aux nouvelles possibilités

Au cours de ces dix dernières années, les politiques des gouvernements ont donné aux établissements d'enseignement supérieur norvégien une plus grande autonomie sur le marché de l'apprentissage à vie. Toutefois, ceux-ci ne sont toujours pas à égalité avec les autres organismes de formation car ils sont soumis à davantage de réglementation. C'est le cas non seulement pour les droits de scolarité mais aussi pour l'agrément des nouveaux programmes d'étude – alors que l'on pourrait s'attendre à ce que les établissements soient garants de la qualité. Il est toujours difficile pour les universités et collèges d'opérer sur les marchés avec souplesse. En voulant donner aux établissements de plus grandes possibilités d'action dans le domaine de l'apprentissage à vie, les autorités norvégiennes ont fait « deux pas en avant avec les contrats de formation et un pas en arrière avec les réglementations.

Lors de conférences récentes, nous avons pris connaissance d'un grand nombre d'initiatives nouvelles dans le domaine de l'apprentissage à vie prises par des universités. Le rapport de la Commission Buer indique que les effectifs d'étudiants de la formation continue assurée par les universités et collèges universitaires norvégiens ont augmenté, mais les données ne sont pas totalement fiables. Au NIFU, nous étudierons, dans le cadre d'études comparatives (voir la note 1), les programmes mis en place par quelques établissements et leurs politiques en matière de formation continue. Depuis l'automne 1998, nous réalisons des entretiens dans deux universités et deux collèges universitaires (projet HEINE) et quatre universités (projet LILEU). De cette façon, dans un an ou deux, nous serons mieux à même de répondre à la question de savoir comment les établissements norvégiens ont fait face aux nouvelles possibilités qui s'offraient à eux dans le domaine de l'apprentissage à vie.

NOTE

1. Les chercheurs du NIFU participent à un projet sur les politiques et programmes publics destiné à consolider le lien entre les établissements d'enseignement supérieur et l'économie (HEINE) avec des partenaires de huit pays. Ce projet est en partie financé par le programme TSER de la Commission européenne. Les chercheurs ont analysé l'évolution des politiques et ils étudient la façon dont certains établissements s'efforcent de mieux adapter l'enseignement aux besoins de l'économie. La formation continue est l'un des thèmes étudiés dans le cadre de ce projet. Les chercheurs du NIFU participent aussi à un projet de recherche comparée sur les conséquences de l'apprentissage à vie pour les universités dans l'Union européenne (LILEU) depuis la fin de l'année 1998 avec des partenaires de sept pays ; ce projet est en partie financé par le programme TSER.

RÉFÉRENCES

- AAMODT, P.O., KYVIK, S. et SKOIE, H. (1991),
« Norway : Towards a More Indirect Model of Governance ? », in G. Neave and F.A. Van Vught (dir. pub.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford, pp. 129-144.
- BERREL, M.M. and SMITH, R.J. (1996),
« Faire un choix parmi divers modes d'organisation – Étude de cas : La formation continue », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 3, pp. 121-134.
- BRANDT, E. (1991),
Continuing Education for Managers and Engineers, texte tiré d'une étude sur les entreprises norvégiennes et les organismes de formation, Institut norvégien d'études sur la recherche et l'enseignement supérieur (NIFU), Oslo, Une version abrégée a été diffusée sous le titre : *Higher Education and Employment – The Changing Relationship, Recent Developments in Continuing Professional Education, Country Report – Norway*, OCDE, 1991, GD(91)126, Paris.
- BRANDT, E. (1995),
« L'essor et la chute des collèges internes », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 2, pp. 225-238.
- BRANDT, E. (1998),
« Non-official University Education in Norway », in N. Kokosalakis, et D. Tsaoussis (dir. pub.) (en cours d'impression), *Non-official Higher Education in the European Union*, Panteion University Press, Athènes.
- CLARK, B.R. (1984),
Perspectives on Higher Education, University of California Press, Berkeley.
- KYVIK, S. (1981),
The Norwegian Regional Colleges – A Study of the Establishment and Implementation of a Reform in Higher Education, Institut norvégien d'études sur la recherche et l'enseignement supérieur, Oslo.
- LERNER, A.W. (1992),
« Setting the Norms for Coming Wave Relationships : Continuing Education and External Organisations », in A.W. Lerner et B.K. King (dir. pub.), *Continuing Higher Education – The Coming Wave*, Teachers College Press, Columbia University, New York and Londres, pp. 131-157.
- LYNTON, E.A. (1992),
« Continuing Professional Education : Comparative Approaches and Lessons », in E.S. Hunt (dir. pub.), *Professional Workers as Learner – The Scope, Problems and Accountability*

of Continuing Professional Education in the 1990s, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, Washington, DC, pp. 123-172.

LYNTON, E.A. et ELMAN, S.E. (1987),

New Priorities for the University – Meeting Society's Needs for Applied Knowledge and Competent Individuals, Jossey-Bass Publishers, San Francisco/Londres.

OCDE (1996),

Apprendre à tout âge, OCDE, Paris.

PFEFFER, J. et SALANCIK, G. (1978),

The External Control of Organizations – A Resource Dependency Perspective, Harper and Row Publishers, New York.

SCOTT, W.R. (1995),

Institutions and Organisations, Sage Publications, Thousand Oaks/Londres.

SMEBY, J.C. (1993),

Undervisning ved universitetene (Enseigner à l'université), Institut norvégien d'études sur la recherche et l'enseignement supérieur, Oslo.

TITMUS, C., KNOLLI, J.H. et WITTPOH, J. (1993),

Continuing Education in Higher Education – Academic self-concept and public policy in three European countries, University of Leeds, Leeds Studies in Continuing Education, Leeds.

Ouvrir de nouveaux horizons à la formation continue au niveau tertiaire : introduction de la banque d'unités de valeur

Moo-Sub Kang

Institut Coréen de Développement de l'Éducation, République de Corée

RÉSUMÉ

La Banque d'unités de valeur (BUV) offre un accès ouvert et flexible à un enseignement de qualité aux adultes désireux d'atteindre un niveau d'enseignement tertiaire. La BUV reconnaît officiellement, en les accréditant, les diverses formes d'apprentissage suivies dans une large gamme d'établissements d'enseignement dans le secteur tant formel que non formel. La formation continue est la clé de voûte de la BUV, car elle offre la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie aux adultes qui souhaitent approfondir leurs études, tout en continuant à exercer d'autres responsabilités. Les facteurs suivants sont à l'origine de l'introduction de la BUV : 1) le système éducatif formel ne peut répondre de façon adéquate aux besoins variés des Coréens en matière de formation continue ; 2) les filières d'études classiques ou universitaires ont été privilégiées de manière abusive, ce qui a entraîné une concurrence féroce entre étudiants pour réussir et une dévalorisation abusive des autres modes d'enseignement et de formation ; 3) il faut créer des liens entre le secteur de l'éducation formelle et celui de l'éducation non formelle de manière à diversifier l'offre de services éducatifs et à utiliser de façon optimale les ressources existantes dans ce domaine. La BUV orientera les activités tant des étudiants inscrits individuellement que des établissements qu'ils fréquentent et des programmes d'études qu'ils suivent. En développant et en diversifiant l'accès à l'éducation, elle devrait encourager la mise en place d'un système éducatif ouvert et d'une société d'apprentissage à vie.

INTRODUCTION

Compte tenu de l'accélération du rythme des changements sociaux à l'aube du ^{xxi}^e siècle, il devient de plus en plus difficile de prévoir la façon dont la situation évoluera et les transformations économiques et culturelles qui en résulteront. Le prochain siècle verra émerger une société nouvelle dont les traits dominants seront la post-industrialisation, les technologies de l'information, la mondialisation et la pluralité. Le cycle de transformation de l'économie et de l'industrie (de l'agriculture à l'industrie légère et à l'industrie lourde) se poursuivra, l'industrie lourde étant rapidement remplacée par une industrie de l'information et des technologies. Les progrès accomplis dans les technologies des communications et de l'information modifient déjà le terrain économique et social et laissent présager l'émergence d'une nouvelle base économique et industrielle. Ces changements sociaux et technologiques ont déjà renforcé et accéléré la mondialisation, qui par sa nature exige une démarche intellectuelle pluraliste, ainsi qu'une compréhension et un respect plus profonds des autres cultures.

Face à cette évolution, les sociétés doivent reconsidérer et renouveler les formes de savoir traditionnelles et adopter de nouveaux systèmes de valeur. Sur le plan de l'éducation, c'est un défi à relever non seulement pour les jeunes (c'est-à-dire les bénéficiaires traditionnels de l'éducation), mais aussi pour les groupes plus âgés. Les adultes, en particulier, devront faire preuve d'ouverture et de flexibilité en matière éducative, car ils devront suivre le rythme de l'évolution sociale et industrielle en réactualisant constamment leurs compétences et connaissances grâce à la formation et à l'éducation. De même, les prestataires de l'éducation doivent fournir les services et les moyens éducatifs requis pour encourager et faciliter activement la formation continue. En outre, dans le débat portant sur la formation continue, les acteurs en présence dans l'éducation doivent élargir leur perspective en prenant en compte, à côté de l'enseignement formel, bien d'autres modes d'enseignement non formel.

Les limites du système éducatif existant sont un autre facteur qui explique et démontre les avantages que présente la formation continue. Le système éducatif en place a rendu de grands services à la société dans le passé, mais il a montré quelques failles récemment, car il est trop rigide et est un puissant vecteur d'uniformité. Tout d'abord, l'ensemble du système éducatif a été maintenu dans un carcan par le système centralisé de décision, ce qui s'est traduit par la mise en œuvre d'un ensemble de programmes standardisés, l'introduction du système d'examen d'entrée à l'université, ainsi que l'application de toute une panoplie d'autres mesures régissant l'administration de l'enseignement et les politiques scolaires. De plus, la notion de « parcours scolaire » a été définie de façon très restrictive et étroite, comme une période d'étude à plein temps d'une durée déterminée au cours de laquelle les élèves sont regroupés en fonction de leur groupe d'âge. En

bref, tout le monde suit le même parcours scolaire, qui commence à l'école élémentaire et prend fin avec l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire ou à l'université. Un système aussi rigide, où les études à temps partiel ou l'éducation des adultes sont rares, est manifestement incompatible avec les besoins futurs de la société.

Deuxièmement, dans l'ensemble l'éducation est dirigée par une logique d'élitisme et de sectarisme. En un mot, un groupe d'universités d'élite et les étudiants qui en sortent jouissent d'une position sociale très privilégiée. Les objectifs de l'éducation sont donc fixés davantage en fonction de l'obtention de diplômes prestigieux socialement qu'en fonction de la valeur intrinsèque de l'enseignement. En conséquence, l'éducation n'a plus qu'un rôle instrumental en ce sens qu'elle devient le principal mécanisme permettant de différencier les individus et de leur accorder un statut social et économique. On ne s'étonnera pas que les étudiants rivalisent avec tant d'acharnement pour entrer à l'université et que les établissements du second degré concentrent tous leurs efforts sur l'objectif consistant à garantir l'accès de leurs élèves diplômés aux « meilleures » universités.

Dans ces conditions, les élèves qui sont défavorisés du point de vue social ou économique sont pénalisés. Comme ils ne disposent pas des mêmes ressources sociales ou économiques que leurs camarades, leurs chances d'abord d'aller à l'université sont très faibles et s'ils y vont et n'en sortent pas diplômés, ils se retrouvent encore plus bas sur l'échelle sociale. Compte tenu de la rigidité du système scolaire formel (se caractérisant par une uniformité des groupes d'âges et l'impossibilité d'étudier à temps partiel) ces étudiants ont peu de chances d'acquérir une formation supérieure.

Troisièmement, les filières d'enseignement professionnel et technique brillent par leur absence dans le système d'éducation formel existant. A l'inverse, les programmes d'études et les matériels qui les complètent sont axés presque exclusivement sur les matières « purement » théoriques. La principale raison en est que l'éducation est toujours définie, tant au niveau des établissements qu'à celui de la société, comme une recherche théorique (autre conséquence du fait de privilégier les universités d'élite traditionnelles). Par suite de cette orientation, l'éducation est souvent coupée de la vie quotidienne et des exigences concrètes de la société moderne.

A tous égards, la véritable finalité de l'enseignement est d'aider les étudiants à apprendre comment mener une existence satisfaisante et à garantir ainsi le bien-être et le progrès de la société et de l'humanité dans leur ensemble. Toutefois, le système éducatif en place ne fait rien de tel, puisqu'il se contente d'inculquer aux étudiants des connaissances et des comportements obligés. Un tel système éducatif et ce qu'il produit ne sont plus acceptables à l'ère des communications et de l'information à l'échelon mondial.

Par ailleurs, les adultes sont désormais conscients que la formation continue est une nécessité, car c'est un moyen d'améliorer leurs qualifications et de se doter de compétences et de connaissances nouvelles. Les transformations survenues récemment et en cours dans le monde du travail, ainsi que la nature du travail lui-même obligent les adultes à constamment améliorer et enrichir leur panoplie de qualifications et de compétences. Dans la pratique, cela fait peser de nouvelles contraintes uniques sur le système d'enseignement supérieur. On observe en particulier une augmentation de la demande de formation supérieure chez les adultes qui n'ont pas été en mesure de faire des études post-secondaires. Pour ces derniers, il est vital d'obtenir un diplôme de niveau supérieur, car la société coréenne restreint considérablement les choix offerts à ceux qui n'ont pas de titres universitaires.

Pour parler franc, le système éducatif formel n'a pas les moyens suffisants pour répondre à cette nouvelle demande. C'est pourquoi l'on a commencé à se tourner vers le système éducatif non formel qui possède un potentiel plus important.

En 1996, l'Institut coréen de développement de l'éducation (KEDI) a mené en collaboration avec le ministère de l'Éducation une enquête sur les aspirations des adultes en matière de formation supérieure. Parmi les personnes non titulaires d'un grade universitaire qui ont répondu, 87,6 % ont déclaré qu'elles souhaitent acquérir une formation supérieure. Sur ce pourcentage, 44 % désiraient suivre un cycle normal de quatre années d'études à plein temps dans un collège ou une université (même si cela était impossible en raison de leurs responsabilités professionnelles), tandis que 56 % préféraient obtenir leurs diplômes en recourant à une autre formule.

Ces résultats montrent surtout que les adultes coréens manifestent beaucoup d'enthousiasme pour les études supérieures et veulent accéder aux diverses formes d'éducation non traditionnelle. Selon des estimations récentes, on dénombre quelque 2 millions d'adultes, âgés de 25 ans ou plus, qui n'ont pas fait d'études universitaires ou post-secondaires et la majorité d'entre eux souhaitent entreprendre des études post-secondaires. À l'évidence, il existe une très forte demande de formation continue, surtout si l'on tient compte du fait qu'un grand nombre de diplômés de l'université souhaitent eux aussi compléter leur formation pour s'adapter à l'évolution des besoins du monde du travail et de la société.

La Banque d'unités de valeur – BUV – a été créée en mai 1996, dans le cadre d'une série de propositions de réforme qui avaient pour but d'instaurer une société ouverte où l'on pourrait apprendre toute la vie. L'apprentissage tout au long de la vie offre de nombreuses formules éducatives et il peut résoudre bon nombre des problèmes auxquels la Corée se heurte aujourd'hui dans le domaine de l'éducation. De plus, comme il encourage activement la formation continue, l'apprentissage à vie répond particulièrement bien aux besoins éducatifs des adul-

tes. Il est évident que les formes traditionnelles d'éducation ne peuvent plus apporter toutes les solutions éducatives dans une société moderne où la post-industrialisation, les technologies de l'information, la mondialisation et le pluralisme sont des facteurs prépondérants. Par contre, la BUV donne accès à l'éducation à n'importe quel citoyen, qu'il s'agisse d'une femme au foyer, d'un ouvrier d'usine ou d'un adolescent qui a abandonné ses études secondaires. Ce système peut pallier les lacunes du secteur de l'enseignement tertiaire, en donnant un accès souple et ouvert à l'apprentissage à vie et en répondant aux exigences changeantes d'une société de l'information dominée par la concurrence.

L'IMPORTANCE DE LA BANQUE D'UNITÉS DE VALEUR

Grâce à la BUV toute forme d'apprentissage, que celui-ci soit formel ou non formel, sera reconnue. Ce système national contribuera également à l'instauration d'une société ouverte d'apprentissage à la vie en créant des liens organiques entre tous les prestataires d'éducation.

Auparavant, les modes d'enseignement de type formel ou dispensés dans le cadre scolaire étaient privilégiés, alors que l'intérêt de l'apprentissage et des expériences non formelles était négligé. De ce fait, les modes d'enseignement de type non formel ont été largement sous-utilisés. Comme seul le secteur formel offrait des possibilités de formation, la concurrence entre des étudiants qui auraient pu dans des conditions différentes s'aventurer dans d'autres filières éducatives était renforcée.

Considérée du point de vue de l'individu, cette concurrence acharnée aggrave les problèmes que rencontrent déjà les groupes défavorisés sur le plan éducatif. Si un étudiant quitte le système d'éducation formel avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou universitaires, il lui est extrêmement difficile de réintégrer le système. En outre, les autres modes d'enseignement auxquels il peut avoir accès (principalement l'éducation non formelle) ne sont pas estimés à leur juste valeur. Pour remédier à ces problèmes, la BUV introduit un système éducatif plus ouvert dans lequel l'importance, la richesse et la diversité des expériences d'apprentissage individuelles seront officiellement reconnues.

On peut définir ainsi l'importance de la BUV.

En premier lieu, la BUV garantit le droit des individus à étudier en leur offrant des possibilités éducatives variées. La plupart des adultes coréens pensent que les établissements d'éducation permanente relevant des universités sont les institutions les plus aptes à assurer la formation continue. Si l'on veut que celle-ci ait une valeur sociale, il faut qu'elle soit proposée par des institutions reconnues par la société, comme les universités. Étudier dans un établissement rattaché à une université peut aussi apporter une compensation psychologique à ceux qui souhaitent faire des études universitaires mais n'en ont pas eu la possibilité.

De nombreux types de programmes d'éducation des adultes sont déjà proposés en Corée. A la différence de l'éducation formelle, ces formules d'apprentissage ne sont pas considérées comme importantes et ne bénéficient d'aucune reconnaissance officielle dans le cadre d'un quelconque système d'unités de valeur, de diplômes ou de qualifications. Cela engendre donc beaucoup de frustration chez les apprenants et, du même coup, d'importantes ressources éducatives sont gaspillées, ce qui aggrave encore les problèmes dans le domaine de l'éducation.

Il faut immédiatement s'intéresser de près aux projets qui garantiront le droit de chacun à l'apprentissage à vie et à l'actualisation individuelle de ses compétences. La BUV doit mettre en œuvre des mesures qui permettront de valider officiellement les formes d'apprentissage non formel et d'avoir accès de manière souple à l'éducation, à tout moment et en tout lieu. C'est là un problème clé en termes de développement des ressources humaines dans l'ensemble du pays.

En second lieu, la BUV offre des possibilités alternatives à ceux qui souhaitent bénéficier d'un enseignement tertiaire, mais se sont vus refuser l'accès à ce niveau d'études. Il est indispensable que nous encourageons la mise en place d'un cadre d'apprentissage à l'intérieur duquel il soit possible de concilier les responsabilités de la vie courante, comme les tâches domestiques ou les responsabilités professionnelles, avec l'apprentissage. La mise en valeur des ressources humaines et l'actualisation des compétences individuelles en dépendent à l'avenir. Les Coréens ayant beaucoup d'enthousiasme pour les études et la demande d'enseignement tertiaire étant très forte, il faut imaginer des mesures appropriées pour trouver des formules différentes adaptées à cette demande.

Il existe naturellement d'autres modes d'enseignement supérieur pour préparer un diplôme, tels l'auto-formation, l'enseignement universitaire à distance et les « universités ouvertes ». Toutefois, les capacités effectives de ces programmes sont trop limitées et elles ne sauraient satisfaire les besoins éducatifs du nombre estimé de 2 millions d'adultes qui n'ont pas de formation post-secondaire. En outre, les règlements administratifs rigides, ainsi que les conditions d'entrée dans ces établissements sont similaires à ceux des établissements supérieurs classiques et limiteraient considérablement l'accès à l'enseignement.

La BUV a été décrite comme un système d'accréditation verticale et horizontale à l'intérieur duquel les diverses formes d'apprentissage et les établissements d'enseignement sont reliés de manière significative et systématique. En ce sens, l'établissement de la BUV correspond à une réforme radicale du système éducatif, dans lequel le droit de chacun à apprendre tout au long de sa vie sera garanti et reconnu.

En troisième lieu, la BUV optimise les efforts consentis et les résultats obtenus dans l'éducation en créant des rapports étroits entre le secteur de l'éducation formelle et celui de l'éducation non formelle. Il existe actuellement entre ces deux

secteurs un grave déséquilibre, qui entraîne à son tour un gaspillage important de ressources humaines et éducatives. Tout le potentiel de l'éducation non formelle n'a pas été exploité, bien que ce secteur se soit, ces dernières années, considérablement développé du point de vue quantitatif. Le problème dépasse largement par sa portée le domaine de l'éducation non formelle proprement dite et a des répercussions négatives sur l'éducation, en général, et les droits à l'éducation des apprenants, en particulier. Il faut donc cesser de donner une définition étroite de l'éducation pour faire entrer en ligne de compte l'importance de l'éducation non formelle.

La BUV, en améliorant la qualité et l'efficacité de l'éducation non formelle, devrait permettre de trouver l'équilibre entre les modes et les systèmes d'enseignement formels et non formels. En bref, la BUV mobilisera divers prestataires non formels dans le secteur de l'éducation et fournira ainsi une base solide à partir de laquelle seront développées les possibilités d'épanouissement individuel et la compétitivité nationale. En 1995, la Commission présidentielle sur la réforme de l'éducation a proposé un système éducatif novateur s'appuyant sur une société ouverte d'apprentissage à vie. La BUV devrait jouer un rôle essentiel pour faire de ce projet une réalité. A cet égard, le Rapport des examinateurs de l'OCDE sur les politiques nationales d'éducation en Corée a reconnu que la BUV constituera la clé de voûte d'une société ouverte et d'éducation permanente dans le pays.

LA STRUCTURE ET LE SYSTÈME ADMINISTRATIF DE LA BANQUE D'UNITÉS DE VALEUR

La structure de la BUV

La BUV régira et orientera les activités de deux des acteurs en présence sur la scène éducative : principalement, les étudiants et les prestataires d'éducation. A titre individuel, la BUV d'unités de valeur permettra aux étudiants d'acquérir des unités de valeur et des diplômes officiels par le biais de formules d'étude et d'accréditation alternatives. Par ailleurs, la BUV procédera aussi à l'évaluation des nouveaux prestataires d'éducation, de leurs programmes et du contenu de leur enseignement et leur accordera son accréditation.

Les étudiants et la BUV

Dans un premier temps, les étudiants doivent demander à s'inscrire à la BUV en remplissant le « formulaire d'inscription des apprenants » et le « formulaire de demande de validation des unités de valeur ». Chacun de ces formulaires doit être soumis soit au bureau local d'éducation, soit à l'Institut coréen de développement de l'éducation. Le « formulaire de demande de validation des unités de valeur » permet aux demandeurs d'obtenir des unités de valeur officiellement reconnues

en vue de l'obtention de leur diplôme, compte tenu de leurs acquis (par exemple l'éducation et la formation non formelles suivies et les certificats d'examen ou de qualification obtenus). Une fois inscrit, chaque étudiant doit faire une demande de validation de toutes les unités d'étude consacrées à une unité de valeur. Chaque dossier et décompte des unités de valeur d'un étudiant seront gérés sur le compte créé à son nom sur le réseau informatique du KEDI.

Après avoir obtenu toutes les unités de valeur nécessaires (les 140 unités requises pour un diplôme de *Bachelor* et les 80 requises pour un premier diplôme spécialisé après deux années d'études), les candidats doivent soumettre un « formulaire de demande de diplôme », soit à leur bureau local d'éducation, soit au KEDI. Ces demandes sont examinées par le comité de sélection du KEDI chargé de l'accréditation des unités de valeur. Les candidats ayant réussi se voient enfin décerner un diplôme par le ministère de l'Éducation ou, dans des occasions particulières ou des conditions spéciales, par une université ou un collège universitaire. Les diplômes obtenus par le biais de la BUV sont équivalents à ceux délivrés par les universités traditionnelles ou les collèges, à quelques exceptions près. Il existe actuellement 17 catégories de diplômes de *Bachelor*, notamment de lettres et de sciences, ainsi que 13 catégories de diplômes spécialisés obtenus au bout de deux années d'études dans les arts industriels ou l'agriculture.

Les établissements et les programmes accrédités par la BUV

La BUV accréditera aussi bien des établissements d'enseignement que des programmes d'études considérés individuellement. Si un établissement d'enseignement remplit les conditions prescrites et contrôlées par la BUV, il sera reconnu par cette dernière comme un établissement proposant des programmes accrédités. On trouve ainsi parmi les établissements accrédités : des centres de formation continue rattachés à des universités ou des collèges, des établissements de perfectionnement et de formation professionnels, des établissements d'enseignement et de formation spécialisés, et des établissements d'enseignement privés. Parmi les critères à satisfaire pour bénéficier de l'accréditation on peut citer les équipements et la qualité du personnel enseignant (démontrée par exemple par leurs diplômes et leur expérience professionnelle).

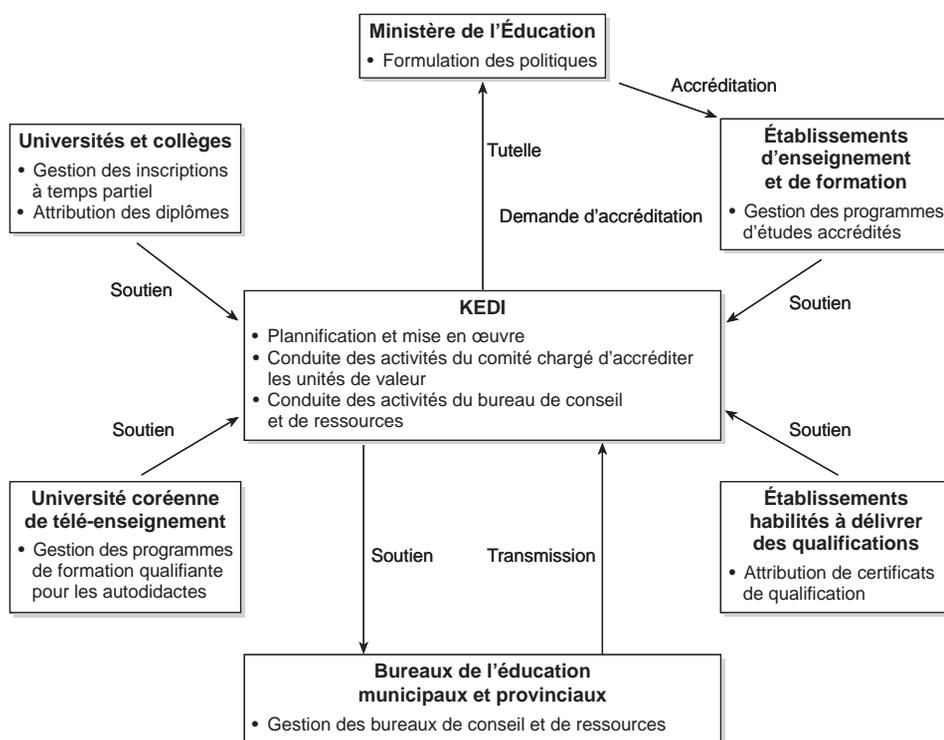
La plupart des programmes d'étude enseignés dans les universités ou les collèges doivent faire l'objet d'un reclassement par la BUV. Quelque 400 programmes, tous dotés d'un cursus standard et d'unités d'enseignement, doivent être précisés. Les programmes proposés par chaque établissement éducatif sont comparés et évalués à partir de programmes d'études et d'unités d'enseignement standard.

Le système d'administration de la BUV

Les institutions qui participent à l'administration de la BUV (figure 1) comprennent notamment le ministère de l'Éducation, le KEDI, divers établissements d'enseignement et de formation, les bureaux de l'éducation municipaux et provinciaux, l'Université coréenne de télé-enseignement et des établissements habilités à délivrer des diplômes.

La Division de l'éducation permanente au ministère de l'Éducation élabore toutes les mesures intéressant la BUV, tandis que le ministre approuve les programmes éducatifs proposés par les établissements d'enseignement et de forma-

Figure 1. **Structure administrative de la BUV**



Source : Auteur.

tion, institue les programmes standard et délivre individuellement aux apprenants des diplômes.

Dans l'administration de la BUV, le KEDI s'acquitte des fonctions suivantes : contrôler toutes les qualifications acquises par chaque étudiant en vue de l'obtention du diplôme, surveiller et approuver la remise des diplômes, procéder à l'examen et à la confirmation nécessaires pour accréditer les programmes d'études, préparer la réévaluation des programmes d'enseignement et la mener à bien, élaborer des programmes et des unités d'enseignement standard, et mettre en place un système complet d'information sur la BUV. Toutes ces opérations sont supervisées par le comité de sélection du KEDI chargé de l'accréditation des unités de valeur. Ce comité se compose d'une quinzaine de membres venant d'horizons variés, notamment de secteurs comme l'université, l'industrie, l'administration de l'enseignement et la recherche en éducation. Le KEDI coopère également avec les bureaux chargés de fournir des conseils et de donner accès aux ressources.

Les établissements d'enseignement et de formation offrent des programmes éducatifs pré-validés aux apprenants et collaborent avec le KEDI lors du processus d'examen et d'accréditation des programmes d'études.

Au niveau des bureaux de l'éducation municipaux et provinciaux, les bureaux de conseil et d'accès aux ressources non seulement recueillent les « formulaires d'inscription des apprenants » et les « formulaires de demande de validation d'unités de valeur » et les transmettent au KEDI, mais fournissent aussi des conseils et des ressources aux étudiants.

Les universités et les collèges offrent diverses possibilités d'apprentissage dans le cadre d'inscriptions à temps partiel et apportent leur aide au KEDI pour accréditer les unités de valeur. Les universités ou les collèges universitaires peuvent aussi attribuer des diplômes aux étudiants dont le niveau scolaire correspond à celui demandé par les établissements.

L'Université coréenne de télé-enseignement propose des programmes qualifiants aux étudiants autodidactes et travaillent en collaboration avec le KEDI pour accréditer les unités de valeur.

Les établissements habilités à délivrer des diplômes accordent toutes sortes de qualifications et collaborent avec le KEDI lors du processus d'accréditation.

RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE LA BUV

La BUV a été conçue comme un mécanisme alternatif devant assurer aux adultes un accès équitable et souple à l'éducation. Elle garantit ainsi les droits à l'éducation de tous les citoyens en répondant aux divers besoins dans le domaine de l'enseignement supérieur. Correctement utilisée, elle favorisera l'apparition d'une société ouverte d'apprentissage à vie et apportera aussi des solutions à nombre

des problèmes chroniques dont souffrent aujourd'hui tous les éléments du système éducatif.

Voici les résultats que l'on attend de la création et de la mise en route de la BUV.

Premièrement, la BUV protégera le droit d'accès à l'éducation de chaque individu, sans limitations de temps et de lieu, et contribuera à l'instauration d'une société d'apprentissage à vie.

Deuxièmement, la BUV aidera ceux qui ne peuvent pas ou n'ont pas les moyens financiers d'aller à l'université à poursuivre leur apprentissage et leur développement personnel en recourant à des modes de formation continue différents.

Troisièmement, à l'intérieur du système, des liens organiques de coopération rattacheront les établissements éducatifs, tant à l'intérieur des secteurs formel et non formel que verticalement et horizontalement. A terme, l'objectif est de créer un consensus entre les parties, à propos des formes et des résultats de l'éducation, de manière à optimiser l'utilisation des ressources tant humaines qu'éducatives.

Quatrièmement, en offrant d'autres voies pour parvenir au diplôme, la BUV fera diminuer l'intensité de la concurrence entre étudiants pour entrer dans les universités traditionnelles.

Enfin, la BUV favorisera l'apparition d'un environnement social et éducatif dans lequel les capacités et les qualifications de tous seront dûment reconnues par le biais de l'accréditation.

Par sa nature, l'apprentissage à vie incarne l'idéal qui veut que l'apprentissage et le développement personnel fassent partie intégrante de l'existence de chacun. Consciente de ce principe, la BUV continuera à inciter chacun à participer activement à une société de l'apprentissage à vie. Dans l'intérêt national, elle améliorera aussi la compétitivité de notre pays à l'échelon international et développera les possibilités de formation continue pour qu'elles répondent aux besoins du ^{XXI} siècle, qui sera marqué par le développement de la société de l'information, la mondialisation, le pluralisme et le vieillissement de la population.

Grâce à la création de la BUV, deux millions d'adultes coréens ont désormais la possibilité d'étudier et d'obtenir un diplôme sans suivre un cursus normal à l'université ou au collège. De plus, elle permet à 900 000 titulaires de diplômes professionnels ou techniques d'acquérir des unités de valeur officiellement reconnues. C'est d'elle également que viendra l'impulsion nécessaire pour faire tomber à terme les barrières qui non seulement séparent les établissements d'enseignement tertiaire du secteur formel, mais aussi divisent en un secteur formel et un secteur non formel le monde de l'éducation.

Beaucoup pensent que le succès de la BUV dépend non du système éducatif proprement dit, mais des apprenants eux-mêmes considérés individuellement. La

BUV trahira sa finalité véritable si elle se borne à devenir un nouveau mécanisme délivrant des unités de valeur ou des diplômes, renforçant ainsi l'influence de l'esprit de sectarisme universitaire. Entre autres, la BUV a besoin d'un climat social dans lequel l'apprentissage est considéré comme une finalité en soi et elle doit activement encourager un tel climat. Un changement radical d'attitude sera donc nécessaire dans les établissements d'éducation et de formation continue. La réussite dépendra des efforts réciproques des apprenants, des prestataires de services éducatifs et des pouvoirs publics.

Comme l'éducation et la société dans leur ensemble sont liées par une relation de dépendance mutuelle, les changements sociaux doivent s'accompagner de changements dans le système éducatif. Parfois on attend aussi de l'éducation qu'elle favorise activement le changement social. Dans notre monde en mutation rapide, l'apprentissage à vie est une réalité incontournable qui est nécessaire à notre survie. Compte tenu des conditions actuelles, la BUV apparaît comme un système prometteur capable d'ouvrir de nouveaux horizons à l'apprentissage à vie, qui incitera les apprenants à suivre une formation continue et sera aussi un important facteur de progrès pour notre pays.

RÉFÉRENCES

- CHOI, U. *et al.* (1996),
A Study on Adult and Continuing Education Reform Policy Strategies for an Open Learning Society, KEDI, Séoul.
- HONG, Y. *et al.* (1997),
A Study on the Educational Credit Bank System : The Accreditation of Continuing Education Institutions, KEDI, Séoul.
- KANG, M. *et al.* (1998),
An Evaluation Guide for Educational Programmes Offered by Education and Training Institutions, KEDI, Séoul.
- KIM, S. *et al.* (1996),
The Introduction and Implementation Plan for the Educational Credit Bank System, ministère de l'Éducation, République de Corée, Séoul.
- LEE, D. *et al.* (1997),
Educational Reform towards the 21st Century, Educational Reform Evaluation Committee, Séoul.
- PAIK, E.S. *et al.* (1997),
Study on the management of the Educational Credit Bank System, KEDI, Séoul.
- Presidential Commission on Educational Reform (1997),
Educational Reform for the 21st Century, PCER, Séoul.
- RENWICK, W. *et al.* (1996),
Examen des politiques nationales d'éducation en Corée : Rapport des examinateurs, OCDE, Paris.

L'université virtuelle et les possibilités d'accès à l'enseignement : panacée ou faux espoir ?

Lawrence E. Gladieux et Watson Scott Swail

The College Board, Washington, DC, États-Unis

RÉSUMÉ

L'accès est au cœur de la politique d'enseignement supérieur des États-Unis depuis cinquante ans. Les effectifs post-secondaires ont presque décuplé dans le pays depuis 1944, en partie à cause de la GI Bill (loi sur les bourses pour anciens combattants) et de la Higher Education Act (loi sur l'enseignement supérieur) de 1965. Tant à l'intérieur des frontières qu'à l'étranger, l'accès à l'enseignement supérieur connaît une hausse spectaculaire depuis 25 ans.

Mais les taux d'accès demeurent inégaux dans les divers secteurs de la population. Au fil du temps, les politiques fédérales et les politiques des états ont certes réussi à accroître les effectifs d'étudiants défavorisés, mais les différences d'accès et de réussite entre les différents groupes socio-économiques restent importantes.

De l'avis de certains décideurs et éducateurs, l'avènement de l'université virtuelle et des programmes d'enseignement supérieur en ligne promet de réduire ces différences. Mais même si beaucoup de ces programmes sont fondés sur les principes d'« accès » et de « possibilités éducatives », on ignore encore qui, en définitive, profitera le plus de ces nouveaux outils. Cet article tente de centrer le débat sur la nature de ces modes de formation et sur leur incidence sur l'accès et la réussite dans l'enseignement post-secondaire.

Si on arrive à établir des possibilités éducatives égales pour tous, la démocratie sera réelle et justifiée. Derrière ce précepte se cache une vérité fondamentale : même si les hommes ne peuvent être égaux, on peut faire en sorte que leur accès aux possibilités éducatives soit plus égal (Durant, 1968, p. 79).

Allumer une flamme dans le cœur de l'étudiant, lui offrir un modèle de conduite et s'intéresser à lui peut contribuer davantage à l'apprentissage que les meilleurs logiciels éducatifs interconnectés (Dertouzos, 1998, p. 20).

L'essor du marché informatique et l'avènement du Web et d'Internet ont suscité la multiplication des moyens électroniques dans l'enseignement supérieur. L'enseignement à distance, fondé sur la technologie, existe depuis un bon moment, mais sa croissance est montée en flèche dans les années 90, donnant lieu à une industrie qui s'enrichit littéralement de milliers de cours en ligne chaque mois. La formation par Internet devient une activité considérable dans le monde entier. L'« université virtuelle » se faufile sur les écrans des éducateurs, des décideurs et des étudiants. La vision de l'étudiant obtenant un certificat ou un diplôme sans avoir jamais mis les pieds en classe a capté l'imagination des entrepreneurs de l'éducation et des investisseurs de Wall Street.

L'expert en gestion, Peter Drucker, a prédit que le campus avec résidences tel que nous le connaissons aujourd'hui aura disparu d'ici trente ans. Il est plus probable que l'enseignement supérieur traditionnel se transformera, mais ne disparaîtra pas. La question qui se pose est de savoir comment il changera. Le fait est que l'informatique et les technologies connexes évoluent tellement vite – et que les nouveaux prestataires et dispensateurs d'enseignement supérieur prolifèrent tellement rapidement – que personne ne le sait.

Un scepticisme légitime est de mise lorsque l'on évalue la capacité de transformation de l'enseignement virtuel. Beaucoup de battage publicitaire en accompagne la commercialisation, tant de la part des promoteurs commerciaux que des promoteurs sans but lucratif. Mais l'histoire nous apprend que l'influence de la technologie d'avant-garde est immanquablement loin de répondre aux attentes de ses adeptes. Au début du siècle, Thomas Edison a prétendu que le cinéma remplacerait les manuels scolaires et deviendrait le mode d'enseignement principal. Il y a cinquante ans, beaucoup ont annoncé que la télévision scolaire sauverait l'enseignement traditionnel en salle de classe.

Cela dit, les réseaux informatiques interactifs d'aujourd'hui, en expansion constante, recèlent néanmoins un pouvoir, un attrait et des promesses auxquels les établissements, les pouvoirs publics, les entreprises, le secteur à but non lucratif et les étudiants répondent de manière tout à fait inédite. Cet article examine les progrès récents de la technologie de l'information et de l'enseignement à distance, et la façon dont ils alimentent le marché mondial de l'enseignement supérieur – parallèlement aux forces économiques. Les technologies informatiques qui entraînent les évolutions sont tellement nouvelles qu'il existe très peu d'antécédents, et encore moins de données systématiques, d'après lesquels il serait possible d'évaluer l'avenir.

Nous nous fondons essentiellement sur l'expérience américaine, mais les tendances et les problèmes ne sont pas très différents en Asie, en Europe et ailleurs, car les forces de la mondialisation économique et technologique remodelent l'enseignement tertiaire dans le monde entier.

Nous mettons en particulier l'accent sur la question de l'accès. Les nouvelles technologies développeront-elles les possibilités pour ceux qui sont depuis toujours sous-représentés dans l'enseignement supérieur ? Ou risquent-elles d'élargir le clivage entre les riches et les pauvres, entre les nantis et les défavorisés du système éducatif dans la société contemporaine ?

L'OFFRE ET LA DEMANDE

Il y a vingt ans, on comptait seulement 50 000 ordinateurs sur la planète. Aujourd'hui, on en vend autant toutes les dix heures dans le monde. L'expansion d'Internet est encore plus spectaculaire. En 1985, on enregistrait quelque 300 000 utilisateurs de courrier électronique dans le monde. Dix ans plus tard, les États-Unis à eux seuls comptaient plus de 80 millions d'utilisateurs (Jones, 1997).

L'évolution technologique qui nous a fait passer d'une société industrielle à une société dépendant de l'information et du savoir a transformé pour toujours nos modes d'apprentissage et nos activités. Les prestataires d'enseignement et de formation exploitent la technologie des communications pour compléter et parfois supplanter la salle de classe traditionnelle. Encore une fois, l'enseignement à distance n'est pas une nouveauté. L'enseignement virtuel d'aujourd'hui trouve racine dans les écoles par correspondance, mais il possède la capacité de transcender les obstacles de temps et d'espace d'une manière qu'on ne pouvait imaginer il y a seulement quelques années. Presque tout – le texte, les données, les images, l'audio, la vidéo – peut être livré par des moyens électroniques, presque partout dans le monde, presque n'importe quand et en temps réel, par Internet et le Web. Les technologies d'imagerie et les technologies fondées sur Internet augmentent aussi sans cesse la capacité de communications bilatérales entre enseignants et étudiants, et à l'intérieur de ces deux groupes, dans les endroits isolés.

Le développement de cette capacité technologique résulte d'un rapport de réciprocité entre les prestataires et le public : les progrès technologiques suscitent une sensibilisation et un appétit parmi les utilisateurs, tandis que l'usage incite les prestataires à développer plus encore les technologies. Dolence et Norris laissent entrevoir un élément darwinien dans ce remodelage de la société :

« La société connaît une transformation fondamentale : elle passe de l'ère industrielle à l'ère de l'information (...). Tous les peuples, toutes les organisations, les sociétés et les nations sont touchés, mais pas nécessairement au même rythme et au même degré. Ceux qui adapteront avec le plus d'efficacité leurs façons de faire aux normes de l'ère de l'information récolteront des profits substantiels. Ceux qui ne le feront pas seront remplacés ou affaiblis par des concurrents plus agiles » (Dolence et Norris, 1995, p. 2).

Nous devons nous rendre compte que, du point de vue de l'étudiant, les diplômés des écoles secondaires d'aujourd'hui sont déjà les produits de l'«ère de

l'information» et que les médias électroniques conditionneront encore davantage les étudiants de demain. En 1996, seuls un million et demi d'enfants américains avaient accès à Internet en salle de classe, mais on prévoit qu'en 2002, plus de 20 millions d'enfants et 90 % des écoles publiques du pays seront dans ce cas.

Aujourd'hui, les étudiants *s'attendent* de plus en plus à se former à l'aide d'ordinateurs et des technologies de l'information les plus récentes, entre autres parce que le marché de l'emploi, de plus en plus compétitif, n'en demande pas moins. Comme le fait remarquer Kenneth Green, les établissements qui négligent d'offrir une formation technologique aux étudiants dans le cadre de leur parcours éducatif commettent « une sorte d'infraction aux règles de l'enseignement » (Green, 1997b, p. 9).

LES BESOINS DE FORMATION ET LES DISPENSATEURS DE FORMATION

Les possibilités technologiques ont convergé avec les impératifs économiques pour élargir la demande globale d'enseignement supérieur et en transformer les modes de prestation dans le temps et dans l'espace. Les économies du savoir demandent des niveaux d'instruction et de formation de plus en plus élevés. Selon les estimations établies aux États-Unis, la proportion d'emplois qui nécessiteront à l'avenir une formation post-secondaire varie entre 70 et 90 %. Les exigences de compétences et de diplômes sur le marché de l'emploi ne semblent pas près d'atteindre un palier.

Les stimulants et les pressions économiques poussent les inscriptions dans l'enseignement supérieur américain vers des niveaux records. Les taux de participation des 18 à 24 ans n'ont jamais été aussi élevés, et le marché de la formation et du recyclage des adultes en activité est en plein essor. D'après certaines estimations, près de la moitié des Américains adultes suivent une formation ou font des études à temps partiel sous une forme ou une autre, et les effectifs à temps partiel augmentent trois fois plus vite que les effectifs à temps plein.

En fait, aux États-Unis, la composition des effectifs devient de plus en plus complexe dans l'enseignement post-secondaire. Les termes « traditionnels » et « non traditionnels » deviennent moins utiles pour décrire les étudiants d'aujourd'hui. Beaucoup étalent leurs études, suivent des cours à temps partiel ou par intermittence, équilibrent études et responsabilités familiales et professionnelles, ou fréquentent plus d'un établissement avant de terminer leurs études. Pour un nombre croissant d'étudiants, le parcours post-secondaire ne se franchit plus en ligne droite.

Si les étudiants défont de plus en plus tout classement, il en va de même pour les établissements. Toute une série de prestataires non conventionnels sont entrés sur le marché de la formation post-secondaire, proposant des cours et des titres dans des cadres nouveaux, selon des horaires souples – et de plus en plus au

moyen des nouveaux modes d'enseignement à distance. Une recherche rapide sur Internet révèle une multitude de sites offrant une forme ou l'autre d'enseignement à distance, ou des renseignements sur les possibilités de formation de ce type. La concurrence est vive, et la distinction s'estompe entre les prestataires publics et privés, à but lucratif et sans but lucratif, et la variété qui se trouve entre les deux.

De nombreuses entreprises assurent la formation de leurs employés depuis des dizaines d'années. Investissant dans leur propre capital humain, elles ont essentiellement introduit la formation post-secondaire dans leurs murs. Certaines universités d'entreprise sont allées plus loin en offrant leurs services éducatifs au grand public. Motorola, par exemple, estime que plus de 20 % de ses 100 000 étudiants viennent de l'extérieur de l'entreprise.

Il existe aussi une nouvelle espèce d'entreprises autonomes qui exploitent le marché grandissant du recyclage professionnel et des formations supérieures. L'Université de Phoenix, par exemple, établissement à but lucratif aux vastes ramifications et entièrement homologué, est devenue, en tout juste 20 ans, la plus grande université privée des États-Unis, proposant des programmes conduisant à des diplômes de commerce ou de sciences appliquées à quelque 48 000 étudiants, dans une cinquantaine d'emplacements à travers le pays.

Si beaucoup de ces possibilités de formation du secteur des entreprises demeurent attachées à un lieu précis, les modes d'enseignement en ligne et les autres modes d'enseignement à distance risquent de déferler à l'avenir. Il est possible que les employés de demain, liés à leur poste de travail, ne doivent jamais quitter leur bureau, ni encore moins aller en classe, pour suivre une formation.

Entre-temps, de plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur traditionnels font l'expérience de la formation virtuelle. Selon une enquête du Department of Education américain, en 1995, un tiers des établissements homologués dispensaient des cours d'enseignement à distance et un quart d'entre eux offraient certains diplômes exclusivement par le biais de la formation à distance. Penn State (World Campus), l'Université du Minnesota (Virtual University of Minnesota), UCLA (Home Education Network), Lansing Community College et la Gulf Coast University de Floride prennent la tête sur le marché de l'électronique.

Les établissements forment également des consortiums ou des alliances avec le secteur privé pour concevoir, cataloguer et diffuser des cours et des programmes sanctionnés par un diplôme. Des entreprises à but lucratif ou sans but lucratif fournissent des logiciels, du matériel et des services de consultation à l'appui de l'enseignement à distance. La Real Education, Inc. de Denver, par exemple, aide les établissements dépourvus de capacités techniques à élaborer des didacticiels en ligne dernier cri. Sur son site Internet, Real Education propose un index des cours offerts, organisé par matières, semestres et établissements dispensant la formation. A partir du World Lecture Hall, site Internet conçu par l'Université du Texas,

les étudiants peuvent télécharger du matériel de cours multimédia provenant d'une multitude d'universités. La Globewide Network Academy et l'Université Internet coordonnent de plus des milliers de cours en ligne.

Il est prévu que la première université exclusivement virtuelle du pays commencera à fonctionner à la fin de 1998. La Western Governors University (WGU) a été formée par les gouverneurs de 16 états ainsi que par un certain nombre d'entreprises partenaires, parmi lesquelles Microsoft, Sun Systems, IBM et AT&T. Elle ne recrutera pas d'enseignants mais se procurera du matériel didactique en ligne auprès d'entreprises et d'établissements d'enseignement supérieur américains et étrangers. Les étudiants du monde entier pourront s'y inscrire. La WGU a pour mission d'« élargir les possibilités de formation offertes aux apprenants où qu'ils soient » et d'offrir l'accès à l'enseignement à « une population dispersée d'étudiants qui ne pourrait normalement pas y accéder et à ceux qui ont besoin d'une formation sur les lieux de travail » (Blumenstyk, 1998, p. A21).

Les états qui se sont groupés pour former la WGU cherchent à réaliser des économies d'échelle en offrant des services d'enseignement supérieur. Certains espèrent que la WGU leur permettra de parer aux pressions politiques de certaines collectivités désireuses de voir se construire de vrais campus ou s'agrandir les anciens. L'état de Californie s'est toutefois retiré de la WGU parce que ses dirigeants ont décidé qu'ils avaient trop investi dans les 301 collèges et universités de Californie pour partager avec d'autres états. La Californie a préféré créer la California Virtual University, qui a récemment plus que doublé son catalogue, passé de 700 à 1 600 cours.

Si certains établissements américains ont l'intention de pénétrer le marché international avec leurs programmes d'enseignement à distance, bien d'autres partagent ce projet ailleurs dans le monde. Notre recherche sur Internet a révélé des sites d'enseignement virtuel en Afrique du Sud, en Argentine, en Australie, à Belize, au Brésil, au Canada, au Costa Rica, en Espagne, au Ghana, en Israël, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et au Sri Lanka, notamment. La Open University du Royaume-Uni est, depuis 25 ans, un chef de file de l'enseignement à distance au niveau mondial. Elle entre aujourd'hui sur le marché américain en partenariat avec la WGU, la Florida State University et certains campus de la California State University, et projette de créer la Open University of the United States (Marchese, 1998).

QUI RÉGLEMENTERA LE MARCHÉ MONDIAL ?

Un tour même superficiel des sites d'enseignement à distance d'Internet est impressionnant. Mais beaucoup de questions concernant le récent essor des cours d'enseignement supérieur en ligne demeurent sans réponse, en particulier celle de l'assurance de qualité.

Les nouvelles technologies de l'information ne connaissent pas de frontières et ouvrent un monde de possibilités aux étudiants. L'enseignement virtuel fait valoir qu'il est axé sur l'apprenant ; c'est la classe qui va à l'étudiant, et non l'inverse. L'étudiant a davantage de contrôle sur le lieu, le mode et le temps d'apprentissage. Mais comment fera-t-il la distinction entre les dispensateurs de formation virtuelle ? Comment évaluera-t-il la qualité et l'utilité relatives des possibilités de formation qui s'offrent à lui dans l'espace cybernétique ? Et comment les employeurs évalueront-ils les compétences et les titres acquis dans le mode virtuel ? (Barley, 1997)

Les questions de validation et de délivrance des titres et diplômes sont déjà suffisamment problématiques dans le secteur de l'enseignement supérieur traditionnel. Or, la grande ouverture de la nouvelle technologie incite les éducateurs, les entrepreneurs aussi bien que les étudiants à franchir toutes les frontières, ce qui ajoute une nouvelle dimension à des questions déjà complexes. Les prestataires – traditionnels ou non – ont peu d'obstacles réglementaires à franchir pour entrer sur le marché.

Le Council for Higher Education Accreditation (CHEA), association non gouvernementale bénévole s'occupant des normes de qualité des établissements d'enseignement supérieur américains, se penche en ce moment sur ces problèmes de «surveillance» du nouveau monde de l'enseignement à distance. Un nouvel organisme, la Global Alliance for Transnational Education (GATE), établi à Washington DC, a aussi été fondé pour s'attaquer à ces questions au niveau international.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES RÉDUIRONT-ELLES OU AUGMENTERONT-ELLES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

Si l'enseignement virtuel séduit, c'est en partie parce qu'il promet de faire le travail à moindre coût. Mais pour réaliser cette promesse, il faudra rompre avec les faits historiques. La plupart des technologies éducatives introduites depuis 50 ans ont en effet complété et souvent amélioré l'enseignement traditionnel en salle de classe – mais ne l'ont pas supplanté – ce qui en a donc augmenté, et non réduit, le coût. Les technologies de l'information d'avant-garde sont en général coûteuses et ont une courte demi-vie, ce qui grèvent les budgets au lieu de les alléger.

Mais la perspective de préparer des cours avec le nom de l'enseignant et d'en assurer la commercialisation de masse par Internet dans le monde entier exerce un attrait puissant sur les prestataires, en particulier ceux qui ont déjà beaucoup investi dans les infrastructures nécessaires. Dans la mesure où les étudiants réagissent et s'inscrivent aux cours en ligne, il y a de l'argent à gagner. Les entreprises peuvent réaliser des profits, et les établissements d'enseignement supérieur peuvent créer de nouveaux flux de revenus. Même s'ils ne possèdent pas d'emblée

l'infrastructure électronique et les compétences techniques requises, certains établissements désirent se positionner sur le marché de l'enseignement à distance et tentent d'obtenir des subventions pour élaborer des didacticiels. Mais ils s'apercevront sans doute que les cours en ligne sont des activités courantes, exigeant des sorties de fonds continues pour couvrir la maintenance, la refonte et le perfectionnement des matériels, et la formation du personnel (Green, 1997a).

La question de savoir si la formation en ligne permettra aux étudiants de réaliser des économies n'est pas claire non plus. En fait, certains établissements imposent des droits plus élevés sur les cours en ligne que sur les cours dispensés dans les campus. Mais les étudiants qui suivent des cours en ligne s'exposent peut-être à des dépenses nettes moins élevées parce qu'ils réduisent leurs frais de déplacement et leur manque à gagner (Baer, 1998).

QUI PROFITERA DES NOUVELLES TECHNOLOGIES ?

Les étudiants affluent-ils en fait vers les possibilités de formation en ligne ? Le Department of Education des États-Unis indique qu'en 1995, 750 000 étudiants américains étaient inscrits à plus de 15 000 cours de formation à distance (US Department of Education, 1997b). Cette estimation inclut cependant toutes les formes d'enseignement à distance, pas simplement la formation en ligne, mais même une estimation aussi exhaustive ne représente pas une proportion significative des effectifs post-secondaires.

En vérité, nous avons très peu de renseignements sur le nombre d'étudiants ou d'employés qui font à proprement parler usage des cours en ligne, et nous en savons encore moins sur leurs caractéristiques. Comme Barley (1997) le laisse entendre, sans ces renseignements, nous ne pouvons pas savoir si la technologie virtuelle atteint ceux qui n'auraient autrement pas accès à l'enseignement supérieur, ou si elle satisfait simplement à la demande de ceux qui tirent déjà profit d'autres possibilités éducatives.

Depuis deux décennies, il existe de très beaux exemples de programmes d'enseignement à distance qui permettent à des populations isolées d'accéder à une formation. Contact North, en Ontario (Canada), est un exemple de premier ordre ; il atteint les villes et les villages éloignés du nord de la province. La Open University britannique est par ailleurs bien connue pour rendre l'enseignement accessible à ceux qui sont retenus à domicile ou au travail, au moyen de diverses techniques d'enseignement à distance auxquelles s'est récemment ajouté Internet.

La technologie fondée sur Internet peut sans nul doute miser sur ces premiers succès, mais seulement si les prestataires prennent soin de concevoir des programmes de qualité prévoyant une aide technique, une attention individuelle et un encadrement pour les étudiants, et des échanges entre enseignants et étudiants. La Open University attache beaucoup d'importance à ces interactions et

inclut, autant que faire se peut, des activités dirigées de type classique dans ses programmes. Sir John Daniel, vice-chancelier de la Open University, lance un avertissement :

« L'espoir et le battage commercial suscités par l'enseignement à distance sont la plupart du temps basés sur une conception unidirectionnelle de l'instruction, selon laquelle l'enseignement est une simple présentation et l'apprentissage une simple absorption. L'expérience acquise en 25 ans par la Open University auprès de deux millions d'étudiants porte à croire qu'une notion aussi appauvrie de l'enseignement à distance va échouer – ou du moins connaîtra de gros problèmes d'abandons » (AAHE Bulletin, 1998, p. 11).

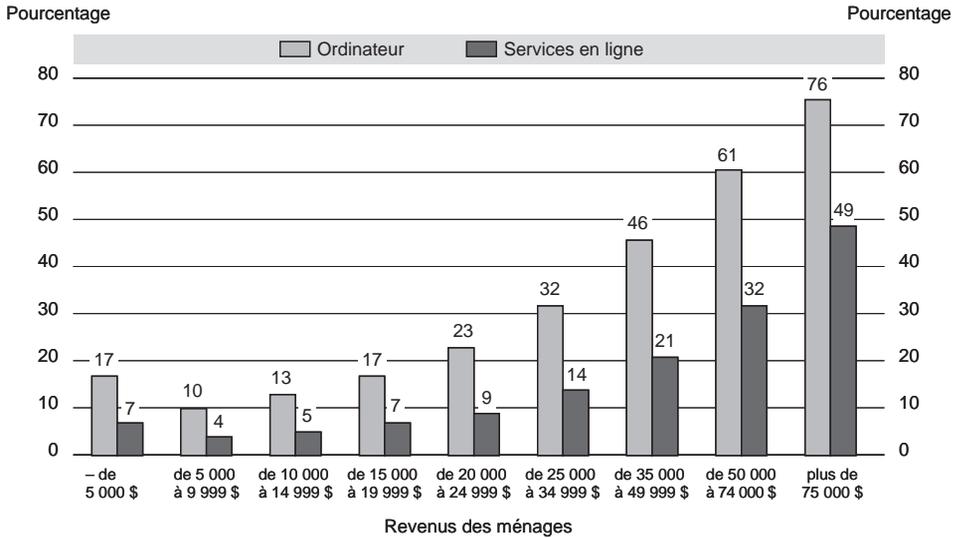
UNE NOUVELLE SÉRIE D'OBSTACLES POUR CEUX QUI SONT DEPUIS TOUJOURS SOUS-REPRÉSENTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Internet détruit les obstacles géographiques à l'accès à l'enseignement, mais il peut aussi en dresser de nouveaux. Les universités virtuelles aideront uniquement ceux qui disposent de l'équipement nécessaire et sont à l'aise avec les technologies.

Certes, les ordinateurs peuvent sembler omniprésents dans la société contemporaine, mais leur répartition est très stratifiée selon les classes socio-économiques. Les figures 1 à 3 illustrent les fortes inégalités d'accès aux ordinateurs et aux services en ligne aux États-Unis, par revenu, par race ou ethnique, et par niveau d'études. Les trois quarts des ménages dont le revenu dépasse 75 000 \$ possèdent un ordinateur, comparativement à un tiers des ménages dont le revenu se situe entre 25 000 \$ et 35 000 \$, et à un sixième des ménages dont le revenu est inférieur à 15 000 \$. L'accès aux services en ligne est stratifié de la même façon selon le revenu. Les ménages composés de Blancs ont deux fois plus de chances que les Noirs et les Hispaniques d'avoir accès à un ordinateur et à des services en ligne. Les personnes détenant au moins une licence ont environ quatre fois plus de chances que celles qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires de disposer de services en ligne.

De même, les ordinateurs sont de plus en plus disponibles dans les écoles américaines, mais il existe encore une fois des inégalités. Comme on le voit au tableau 1, 78 % des écoles publiques élémentaires et secondaires avaient accès à Internet en 1997. Mais seulement deux écoles sur trois bénéficiaient d'un tel accès à l'extrémité inférieure de l'échelle socio-économique, contre neuf écoles sur dix à l'extrémité supérieure de l'échelle. Les écoles comptant moins de 6 % d'élèves appartenant à des minorités enregistraient un taux d'accès de 84 %, comparativement à 63 % pour les écoles comptant au moins 50 % d'élèves appartenant à des minorités.

Figure 1. Pourcentage de ménages américains possédant un ordinateur et ayant accès à des services en ligne, par revenu, 1997

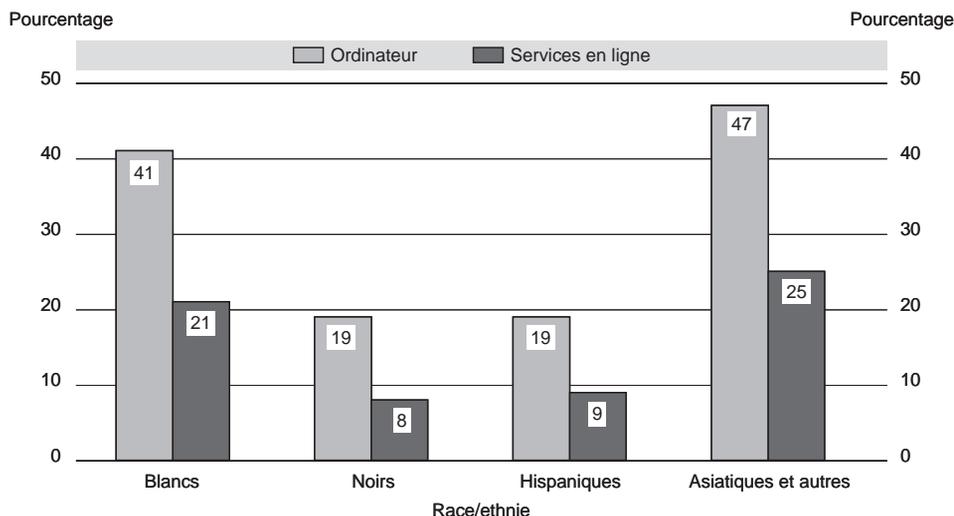


Source : *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), US Department of Commerce, 28 juillet 1998.

Les étudiants appartenant à une minorité ou à une famille à faible revenu sont tout simplement moins susceptibles que les autres d'avoir été en contact avec un ordinateur ou un réseau informatique à la maison et à l'école. Mais l'accès à la technologie n'est pas seulement une question de matériel et de logiciel. Ceux qui utilisent régulièrement un ordinateur ont davantage tendance à s'en servir couramment pour résoudre un problème ou exercer leur esprit critique. Ils recourent à l'ordinateur comme les générations précédentes se servaient du papier et du crayon. Les étudiants dont l'expérience informatique est limitée seront handicapés pour accéder au savoir.

Même lorsqu'il y a des ordinateurs, divers problèmes technologiques – mauvais fonctionnement de l'équipement, encombrement et retard sur Internet – peuvent entraver l'apprentissage en ligne et susciter des déceptions chez les étudiants et les enseignants. Les utilisateurs d'Internet savent que la capacité à « surfer » sur Internet dépend de la rapidité et de la fiabilité du fournisseur Internet, de la vitesse de l'unité centrale et du modem, et en fin de compte du coût de ces services et de ces équipements. Tout le monde peut connaître des difficultés techniques dans le

Figure 2. Pourcentage de ménages américains possédant un ordinateur et ayant accès à des services en ligne, par race/ethnie, 1997



Source : *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), US Department of Commerce, 28 juillet 1998.

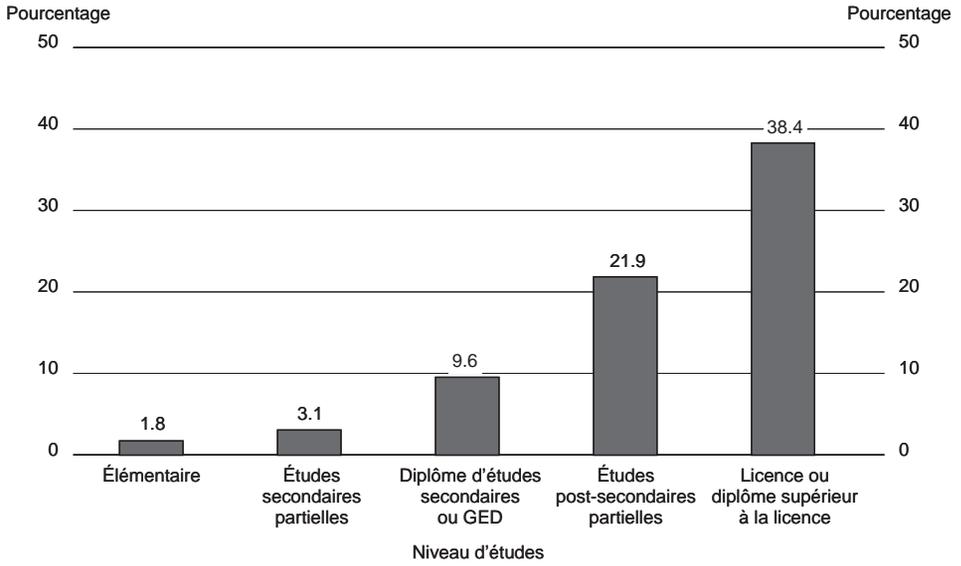
cyberespace et, en général, chacun en rencontre à un moment donné, mais elles touchent infiniment plus ceux qui ont le moins de moyens financiers.

LE DÉFI QUE DEVRA RELEVER LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Ce qui est bien, c'est que davantage d'Américains atteignent un niveau d'instruction élevé et occupent des millions d'emplois qualifiés, bien rémunérés, dans une économie dynamique. Ce qui est mauvais, c'est que les personnes les moins instruites et les moins qualifiées reçoivent une plus petite part du gâteau, et que l'inégalité de ressources atteint des proportions sans précédent. Réduire cet écart est sans nul doute l'un des plus grands défis que doit relever notre pays.

Le campus virtuel élargit peut-être les possibilités pour certains mais, de manière générale, pas pour ceux qui se trouvent au bas de l'échelle socio-économique et qui sont depuis toujours sous-représentés dans l'enseignement supérieur. L'espace virtuel est infini, mais il ne promet pas l'universalité ou l'égalité, et il ne convient pas non plus aux nombreux étudiants qui ont une expérience limitée

Figure 3. **Pourcentage de ménages américains possédant un ordinateur et ayant accès à des services en ligne, par niveau d'études, 1997**



Source : *Falling Through the Net II*, National Telecommunications & Information Administration (NTIA), US Department of Commerce, 28 juillet 1998.

de la technologie – et pourraient profiter bien plus de systèmes d'enseignement plus classiques.

Les ordinateurs et Internet n'en changent pas moins le monde à l'heure où nous écrivons. Mais à moins que des efforts spéciaux ne soient consentis, la technologie ne sera pas accessible à tous. On ne peut compter sur le marché pour régler à lui seul le problème.

Il faut faire remarquer à son honneur que l'administration Clinton a accordé un degré élevé de priorité aux technologies éducatives et a réduit la « fracture informatique » entre les Blancs et les minorités, entre les nantis et les moins favorisés. Avec le vice-président Al Gore comme chef de file, l'administration a recommandé l'utilisation d'ordinateurs et de logiciels de qualité, la présence d'enseignants compétents, et le recours à des services abordables de télécommunications de pointe dans toutes les classes du pays. Mais les sources de revenu nécessaires pour financer cet effort ont divisé le Congrès, et l'avenir de cette inter-

vention du gouvernement, comme du reste l'avenir de ces technologies pédagogiques, demeure incertain.

Tableau 1. **Pourcentage d'écoles publiques et de salles de classe ayant accès à Internet, selon certaines caractéristiques des écoles, automne 1994-97**

| Caractéristiques des écoles | Pourcentage d'écoles ayant accès à Internet | | | | Pourcentage de salles de classe ayant accès à Internet ¹ | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------------------------------------------------------|----------|-----------|-----------|
| | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
| Total | 35 | 50 | 65 | 78 | 3 | 8 | 14 | 27 |
| Niveau de l'école ² | | | | | | | | |
| Élémentaire | 30 | 46 | 61 | 75 | 3 | 8 | 13 | 24 |
| Secondaire | 49 | 65 | 77 | 89 | 4 | 8 | 16 | 32 |
| Pourcentage d'élèves ayant droit à un déjeuner gratuit ou à prix réduit | | | | | | | | |
| Moins de 11 % | – | 62 | 78 | 88 | – | 9 | 18 | 36 |
| De 11 à 30 % | – | 59 | 72 | 83 | – | 10 | 16 | 32 |
| De 31 à 70 % | – | 47 | 58 | 78 | – | 7 | 14 | 27 |
| 71 % et plus | – | 31 | 53 | 63 | – | 3 | 7 | 14 |
| Pourcentages d'élèves appartenant à des minorités | | | | | | | | |
| Moins de 6 % | – | 52 | 65 | 84 | – | 9 | 18 | 37 |
| De 6 à 20 % | – | 58 | 72 | 87 | – | 10 | 18 | 35 |
| De 21 à 49 % | – | 54 | 65 | 73 | – | 9 | 12 | 22 |
| 50 % et plus | – | 40 | 56 | 63 | – | 3 | 5 | 13 |

1. Données basées sur le nombre total de salles de classe dans les écoles publiques ordinaires. Il n'y a pas de niveau distinct pour les écoles combinées car les échantillons d'observation sont trop peu nombreux pour pouvoir réunir des estimations fiables.

2. Les données concernant les écoles combinées sont comprises dans les totaux.

Source : US Department of Education, National Center for Education Statistics, Advanced Telecommunications in US Public Elementary and Secondary Schools, Fall 1996, 1997 et « Internet Acces in Public Schools », Issue Brief, février 1998.

RÉFÉRENCES

- American Association for Higher Education (AAHE) (1998),
AAHE *Bulletin*, American Association for Higher Education, Washington, DC, mai.
- AUTHERS, J. (1998),
« Corporate Universities : Motorola Leads the Way in the Corporate University Sector », *Financial Times*, juin.
- BAER, W.S. (1998),
« Will the Internet Transform Higher Education? » *Annual Review of Institute for Information Studies*, pp. 81-108.
- BARLEY, S.R. (1997),
« Competence Without Credentials : The Promise and Potential Problems of Computer-Based Distance Education », document présenté au séminaire *Competence Without Credentials*, tenu le 19 septembre 1997 à Washington, DC, sous les auspices du Department of Education des États-Unis et de la Banque mondiale.
- BLUMENSTYK, G. (1998),
« Western Governors U. Takes Shape as a New Model for Higher Education » *The Chronicle of Higher Education*, février.
- COLEY, R.J., CRADLER, J. et ENGEL, P.K. (1997),
Computers and Classrooms : The Status of Technology in US Schools, Policy Information Report, Educational Testing Service, Princeton, NJ, mai 1997.
- DERTOUZOS, M. (1998),
« The People's Computer », *Technology Review*, septembre/octobre.
- DEUPREE, J. et LENN, M.P. (dir. pub.) (1997),
Ambassadors of US Higher Education : Quality Credit-Bearing Programs Abroad, College Entrance Examination Board, New York, NY.
- DOLENCE, M.G. et NORRIS, D.M. (1995),
Transforming Higher Education : A Vision for Learning in the 21st Century, Society for College and University Planning (SCUP), Ann Arbor, Mi.
- DURANT, W. et A. (1968),
The Lessons of History, Simon and Schuster, New York, NY.
- EMMERT, M.A. (1997),
« Distance Learning Tests America's Higher Education Dominance, CONNECTION, *New England's Journal of Higher Education and Economic Development*, Boston, MA, été, pp. 20-22.

- FOX, J. (1998),
« Corporate 'Universities' Are Latest Training Craze, Information from the Corporate University Xchange Inc. Survey », *Education Daily*, août, Capitol Publications, Inc., Alexandria, Va.
- GREEN, K.C. (1997a),
« Drawn to the Light, Burned by the Flame ? Money, Technology, and Distance Education », *ED Journal*, publication de la United States Distance Learning Association.
- GREEN, K.C. (1997b),
« High Tech vs High Touch : The Potential Promise and Probable Limits of Technology-Based Education and Training in Higher Education », document de travail établi pour le séminaire *Competence Without Credentials*, tenu le 19 septembre 1997 à Washington, DC, sous les auspices du *Department of Education* des États-Unis et de la Banque mondiale.
- JONES, G. (1997),
Cyberschools, Jones Digital Century, Inc., Englewood, Co, p. 90.
- MARCHESE, T. (1998),
« Not-So-Distant Competitors : How New Providers Are Remaking the Postsecondary Marketplace », *AAHE Bulletin*, American Association for Higher Education, mai.
- OWSTON, R.D. (1997),
« The World Wide Web : A Technology to Enhance Teaching and Learning ? » *Educational Researcher*, Washington, DC, 26 mars, pp. 27-33.
- PHIPPS, R.A., WELLMAN, J.V. et MERISOTIS, J.P. (1998),
Assuring Quality in Distance Learning : A Preliminary Review, Summary Report, Washington DC, Council for Higher Education Accreditation.
- US Department of Commerce (1998),
Falling Through the Net II : New Data on the Digital Divide, National Telecommunications & Information Administration, Washington DC.
- US Department of Education (1997a),
Advanced Telecommunications in U.S. Public Elementary and Secondary Schools et Internet Acces in Public Schools, Issue Brief, février 1998, National Center for Education Statistics, Washington DC.
- US Department of Education (1997b),
Distance Education in Higher Education Institutions, A Postsecondary Education Quick Information System Report, National Center for Education Statistics, OERI (NCES 98-062).

Coopération dans l'enseignement supérieur hongrois dans l'optique d'un programme de la Banque mondiale

Miklós Györffi

École de Médecine de l'Université de Debrecen, Hongrie

RÉSUMÉ

On peut dire que l'évolution du système d'enseignement supérieur hongrois au cours du xx^e siècle a été très mouvementée. Plusieurs réorganisations du système, conséquences des deux guerres mondiales et des changements politiques survenus à la fin des années 40, ont fait de celui-ci un système excessivement fragmenté qui a été confronté à une explosion des effectifs d'étudiants au cours des années 50 et 60, sans autre évolution significative par la suite. Après un bref historique de l'évolution du système, on trouvera ci-après un exposé des stratégies et des mesures adoptées par les pouvoirs publics pour analyser la situation et fixer une stratégie claire pour la poursuite du développement, notamment les solutions recommandées et la façon dont elles ont été reflétées dans le programme d'emprunt de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) lancé en 1991. Un aspect important a été jugé comme exigeant beaucoup d'améliorations, celui de la coopération entre institutions et de la coopération avec des tierces parties. Cet article vise d'abord à analyser l'évolution dans ce domaine, en la mettant en relation étroite avec la mise en œuvre du programme de la BIRD et ses incidences globales sur le développement du système.

INTRODUCTION

L'une des principales tendances de l'enseignement supérieur en Europe, entretenue en permanence par les grands programmes de l'Union européenne (UE), consiste à encourager le développement de ce que l'on appelle la « dimension européenne ». Néanmoins, cette expression qui a été introduite pour qualifier le développement de l'Union européenne, évoque essentiellement, du

moins sur un plan très concret et pratique, « *la coopération entre établissements d'enseignement supérieur*, les échanges universitaires, la mobilité du personnel, les politiques d'accès, la reconnaissance des diplômes, la transférabilité des unités de valeur » (Neave, 1997). Par conséquent, lorsque l'on traite de la coopération dans l'enseignement supérieur, les choix d'analyse sont multiples. Les différents programmes de l'UE ont particulièrement stimulé l'innovation et encouragé la coopération à l'intérieur des pays et par-delà les frontières nationales entre établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la coopération avec l'industrie (Commission des Communautés européennes, 1991).

Quoique, lorsque l'on insiste sur la « dimension européenne », ce soit presque toujours la coopération transnationale à laquelle on pense en premier. Ces exemples illustrent la « coopération résultant des programmes », qui est une contribution essentielle à la gestion des différents processus de changement. On retrouve dans l'enseignement supérieur hongrois une approche similaire, mais avec quelques caractéristiques nationales. Celui-ci a connu au cours de la dernière décennie des changements importants, résultant essentiellement des emprunts conclus avec la BIRD ou la Banque mondiale, qui ont été définitivement mis au point après les réformes politiques intervenues au début des années 90.

L'enseignement supérieur hongrois s'est développé pendant des siècles comme un système traditionnel de type humboldtien dans un cadre européen, et a subi de profondes restructurations à la suite des deux guerres mondiales : après la première, en raison d'une diminution importante du territoire, et durant et après la seconde, en raison encore une fois d'importants changements territoriaux. La prise du pouvoir politique par les communistes à la fin des années 40 a ébranlé de nouveau le système : les établissements traditionnels comportant plusieurs facultés ont été divisés, pour suivre le modèle soviétique, en écoles professionnelles spécialisées, strictement contrôlées par différents services publics. Ainsi, en 1953 on dénombrait 32 établissements supervisés par 11 administrations (Ladányi, 1988), donc un système très fragmenté, avec de faibles effectifs en moyenne par établissement.

Comme cela s'est passé dans d'autres pays, la Hongrie a ensuite été confrontée à une expansion considérable, surtout pendant la première moitié des années 60, qui s'est traduite par une augmentation non seulement des effectifs, mais aussi des établissements. En conséquence, au début des années 70, le système se composait d'une soixantaine d'établissements indépendants, auxquels étaient rattachés une vingtaine d'établissements annexes délocalisés, qui pouvaient accueillir quelque 100 000 étudiants, pour approximativement 10 millions d'habitants.

Le développement du système

Après une décennie de stagnation, à la fin des années 70, le gouvernement hongrois a lancé une étude d'ensemble complexe de l'enseignement supérieur, dans le but express d'élaborer une stratégie en vue de son développement rationnel. A l'époque, les problèmes étaient le manque de ressources nécessaires pour satisfaire même les besoins fondamentaux du processus d'éducation et de recherche. La recherche elle-même était négligée dans une certaine mesure et ne bénéficiait pas d'un soutien adéquat. En raison aussi des changements intervenus dans les années 50, la recherche relevait toujours fondamentalement d'établissements indépendants du système d'enseignement supérieur.

Une analyse détaillée de la situation (Palovecz, 1981) a montré que le système d'enseignement supérieur hongrois est fragmenté et que le nombre moyen d'étudiants par établissement y est le plus faible d'Europe. La coopération entre établissements est très peu développée, même entre des écoles ayant des profils complémentaires et/ou des départements situés dans la même ville. A la suite de cette étude les pouvoirs publics ont adopté une décision tendant à rationaliser le système et à réduire sa fragmentation. Le principal objectif était d'améliorer le niveau du processus d'enseignement-apprentissage et de la recherche, ainsi que d'utiliser de manière plus efficace les moyens de formation. L'une des principales méthodes devant être utilisées était d'instaurer une coopération plus organique entre établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche et de procéder dans des cas déterminés à leur intégration administrative. En conséquence, les pouvoirs publics ont estimé que l'intégration était l'instrument qui permettrait d'améliorer l'efficacité du système. L'intégration supposait naturellement une fusion complète des établissements.

L'étude exposait également les raisons motivant l'intégration en soulignant que « d'une manière générale, les établissements ayant les profils les plus larges permettent une meilleure concentration des forces intellectuelles et matérielles et une élévation du niveau des activités éducatives pour en théorie un nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur plus important mais encore indéterminé ». Concernant la fragmentation excessive du système, la conclusion était que « l'on ne dispose pas de données valables sur les conséquences de cette situation tant sur le niveau que sur l'efficacité de l'éducation, mais il est absolument manifeste qu'elle a des conséquences négatives sur l'un ou l'autre de ces aspects et, on peut le supposer, est néfaste dans les deux cas ».

L'un des principaux points de vue défendus était qu'il fallait utiliser plus efficacement les infrastructures des établissements comptant un plus grand nombre d'étudiants. On a calculé que le nombre minimum d'étudiants à plein temps devait rationnellement être de 1 000 étudiants par établissement (bien qu'à l'époque, la moyenne fût de 1 300 par établissement, certains établissements n'accueillant

cependant que 200 ou 300 étudiants au total). Dans le même temps, l'augmentation sensible de la taille des établissements résultant de l'intégration n'a pas été considérée comme le seul facteur de développement.

Plusieurs méthodes d'intégration ont aussi été élaborées. Ainsi, la création de « coopératives d'enseignement supérieur », la répartition des niveaux d'enseignement en des endroits différents, la transformation de certains établissements en écoles de type ouvert ou en centres post-universitaires, toutes ces formules ont été envisagées.

Malheureusement, l'étude ne propose pas d'analyse de l'efficacité de l'enseignement. L'efficacité externe y est examinée dans la mesure où : *i*) l'enseignement correspond aux besoins de la société ; *ii*) on aide les diplômés à réussir leur insertion professionnelle, bien qu'il n'existe pas de méthode impartiale pour procéder à cette évaluation.

Certains aspects généraux de la gestion, tels la structure interne des établissements, leurs dirigeants et les organes directeurs, la gestion interne, ont aussi été examinés de manière approfondie. On a envisagé de même de recommander d'apporter des améliorations dans ces domaines, alors que leurs rapports avec l'intégration étaient pratiquement inexistantes et d'une importance telle que les solutions proposées pouvaient être appliquées sans procéder à aucune fusion. Aspect négatif important, on a constaté l'invariance des effectifs d'étudiants, en cas d'intégration, bien que le sous-développement important du pays dans ce domaine ait aussi été reconnu.

Pour résumer, les incidences attendues de l'intégration sont contradictoires dans plusieurs cas, les causes fondamentales sont inconnues (on ne dispose ni de données théoriques, ni de données concrètes ou objectives, l'étude reposant au contraire sur des opinions), et pourtant la thèse défendue est celle de l'intégration. Par conséquent, le gouvernement de l'époque ne disposait pas du pouvoir nécessaire pour mettre en œuvre ce projet et pendant environ une décennie, aucun progrès n'a été fait. Toutefois, au moment de l'analyse des problèmes liés à l'intégration, il faudrait prendre en considération cette introversion.

Le programme d'emprunt de la BIRD

Le processus d'intégration a été réactivé par le biais du programme d'emprunt de la BIRD lancé après les réformes politiques survenues en 1990 (Banque mondiale, 1991). Il ne s'agissait pas d'un simple programme d'emprunt, mais d'un projet complexe de mise en valeur des ressources humaines dans lequel le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche devait jouer un rôle de premier plan. Les principaux objectifs du projet étaient les suivants :

- Aider les chômeurs à rechercher un emploi et les entreprises à recruter une main-d'œuvre compétente.

- Offrir un enseignement approprié aussi bien aux jeunes qu'aux adultes.
- Améliorer la capacité de l'enseignement supérieur à répondre aux nouveaux défis technologiques et de gestion de l'économie de marché.
- Contribuer à la restructuration et au développement de l'enseignement pour les chercheurs dans les domaines scientifique et technologique.
- Améliorer le niveau de connaissances en langues étrangères, de manière à favoriser le développement des contacts internationaux de nature économique et technologique.

Le projet englobait les deux grands domaines ci-après :

- Le programme relatif à l'emploi et à la formation.
- Le programme d'enseignement supérieur et de recherche.
 - Expansion et réforme de l'enseignement supérieur, essentiellement grâce à l'octroi de subventions devant stimuler la compétition (Fonds destiné à financer le rattrapage de l'enseignement supérieur en Europe – CEF) pour promouvoir : *i*) une collaboration et un partage des ressources plus importants entre les établissements trop spécialisés et fragmentés ; *ii*) l'introduction de nouveaux programmes de formation ; *iii*) l'intégration de la recherche et de l'enseignement par le développement de la collaboration entre les universités et l'Académie hongroise des sciences.
 - Réforme importante de l'enseignement des langues.
 - Soutien des ressources humaines pour la recherche scientifique et technologique et réforme de cette dernière par le biais : *i*) du financement de la compétition entre jeunes chercheurs dans la recherche ; *ii*) de la remise en état et l'amélioration de la gestion des centres de recherche scientifique ; *iii*) de la modernisation du réseau informatique national de R-D.

En conséquence, la mise en œuvre des sous-programmes a exigé, entre autres, les mesures suivantes de la part des pouvoirs publics :

- La mise en place d'un système d'observation du chômage.
- La création de conseils nationaux et régionaux de formation.
- L'attribution de nouvelles tâches au ministère du Travail (par exemple, la supervision de la restructuration de l'enseignement professionnel).
- La garantie de l'autonomie des établissements de l'enseignement supérieur par le biais de la législation.
- L'introduction de règles de financement dans l'enseignement supérieur.
- L'autonomie de l'Académie hongroise des sciences et du Fonds national pour la recherche scientifique.
- La restructuration de la formation scientifique de troisième cycle (doctorat).
- La création d'un comité de la politique scientifique, présidé par un ministre sans portefeuille.

- La réalisation d'une étude de faisabilité sur la formation de revenu et l'amortissement des coûts dans l'enseignement supérieur, grâce à l'introduction de droits de scolarité et autres droits, la facilitation du financement privé et du financement par les administrations locales.
- L'élaboration d'une loi sur l'enseignement supérieur.

Pour résumer, le programme complexe de développement de la BIRD ne prévoyait pas d'intégration, du moins sous la forme des fusions entre établissements réalisées conformément aux politiques nationales pendant presque une décennie, mais préconisait une démarche davantage axée sur la coopération. Il souligne cependant « que la fragmentation passée du système d'éducation et de formation a abouti à la constitution d'intérêts retranchés dans l'administration, qui pourraient essayer de préserver leurs sphères d'influence et retarder la mise en œuvre des réformes », mais il n'est pas fait référence explicitement à la fusion des établissements. La tendance générale dans le domaine des ressources humaines donne à penser qu'il faudrait diversifier l'offre de services éducatifs, pour être prêt à faire face aux mutations rapides de la société (par exemple, avec l'apprentissage à vie).

Le programme a commencé à être mis en œuvre dans le cadre du CEF, par un concours de propositions de projets ouvert à tous les établissements faisant partie du réseau régional, conformément aux priorités fixées par le CEF. On est donc parvenu en partie à accorder des aides financières favorisant la concurrence.

PRIORITÉS DES DEUX PREMIÈRES SÉRIES DE PROPOSITIONS (FEFA 1991-97)

Première série de propositions du CEF

Objectifs du CEF

- Accroître l'efficacité de l'enseignement supérieur, encourager la coordination et la coopération régionales entre universités et collèges voisins ;
- Renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche de haut niveau et les entités qui utilisent leurs résultats ;
- Accroître le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur ;
- Promouvoir la mise en place d'un système intégré d'enseignement supérieur regroupant l'enseignement post-secondaire et universitaire et la recherche de troisième cycle ;
- Étendre éventuellement le module de formation 3+2, en gardant à l'esprit l'équivalence entre diplômes hongrois et diplômes européens ;

- Mettre en place des services d'orientation professionnelle ou de conseil dans les collèges et les universités, de nature à contribuer à résoudre le problème de la sélection des étudiants conformément au système d'admission.

Les demandes devaient prendre en compte la réalisation des objectifs ci-après (priorités)

- Moderniser véritablement l'enseignement et la recherche en tenant compte des nécessités économiques de l'ajustement structurel, en créant les conditions nécessaires pour moderniser la direction et l'administration des établissements, en encourageant les évolutions qui entraînent une augmentation du nombre d'étudiants dans les diverses disciplines.
- Améliorer la coopération entre l'enseignement supérieur et les établissements de recherche, de manière à relever le niveau et l'efficacité de l'enseignement et de la recherche et à utiliser les avancées de la recherche.
- Promouvoir l'intégration de l'enseignement universitaire et post-secondaire, d'une part, et de la recherche, d'autre part, contribuer à la création d'universités offrant un large éventail de possibilités de formation.

Crédits alloués : 20 millions de dollars US, 1 milliard de forints

Les propositions ne pouvaient être soumises que par des établissements d'enseignement supérieur, des groupes d'établissements d'enseignement supérieur et/ou d'organismes de recherche conjointement, ainsi que par des groupes d'établissements d'enseignement supérieur et d'entreprises. Un établissement ne pouvait participer qu'à un seul projet. Les dépenses de fonctionnement occasionnées par la réalisation des projets performants devaient être financées à l'aide de ressources internes (réserves et revenus propres) et/ou à l'aide de ressources financières coordonnées. De ce fait, les demandes de subventions supplémentaires auprès de l'État feraient l'objet d'une décision distincte.

Deuxième série de propositions du CEF

Objectifs du CEF (priorités)

- Contribuer au développement d'un système d'enseignement supérieur à plusieurs niveaux et composé de plusieurs facultés.
- Améliorer l'efficacité et les résultats de l'enseignement supérieur, contribuer au développement d'une coordination et d'une coopération régionales efficaces entre établissements d'enseignement supérieur implantés dans la même région (à l'intérieur d'une zone de 50 à 60 km de diamètre).

- Renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et ceux de recherche et l'organisme qui emploiera leurs diplômés, en accordant une attention particulière à l'enseignement de troisième cycle.
- Aider à la mise en place d'un système d'enseignement supérieur complet, comportant des collèges, des universités et des établissements de formation et de recyclage post-universitaires, ainsi que des instituts de recherche.
- Encourager les réformes en vue d'améliorer l'efficacité de la gestion financière dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Moderniser les systèmes d'information dans l'enseignement supérieur (en simplifiant parallèlement l'administration).

Crédits alloués : 30 millions de dollars US, 1 milliard et demi de forints

Des propositions pouvaient être soumises par des établissements d'enseignement supérieur, conjointement par des groupes d'établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche, ainsi que par des groupes d'établissements d'enseignement supérieur et d'entreprises. Les coûts d'exécution résultant de la réalisation des projets performants devaient être financés à l'aide de ressources internes (réserves et revenu propre) et/ou à l'aide de ressources financières coordonnées. Le CEF a attribué un montant de 400 millions de forints, sur le total de 1 milliard et demi de forints, destinés à financer une partie des coûts d'exécution nécessaires à la réalisation des projets.

CLASSEMENT DES PRIORITÉS

Ce classement a été réalisé à partir des objectifs des appels de propositions. Les objectifs de la première série sont relativement flous. Les objectifs du CEF et ceux de la première série sont présentés séparément, mais on ne saurait déterminer si les objectifs du CEF peuvent être considérés comme des priorités valables pour toute la période couverte par le programme, donc aussi pour chaque série de propositions. Les priorités spécifiques de la première série sont formulées de manière légèrement différente.

On s'est donc aperçu de la nécessité d'établir une liste des priorités, dans laquelle figureraient à la fois les objectifs du CEF et des séries de propositions, à savoir :

- L'amélioration de l'efficacité.
- La coopération régionale entre établissements d'enseignement supérieur.
- La coopération régionale entre établissements d'enseignement supérieur et autres établissements (de recherche et tierces parties).
- L'accroissement des effectifs.

- Le système de formation 3+2, autrement dit un système à plusieurs niveaux de formation supérieure, de formation post-universitaire et de recyclage et de recherche (CEF, 2^e série).
- Les services de conseil.
- Le développement des infrastructures et du contenu de l'enseignement et de la recherche.
- Le développement de la gestion des institutions (systèmes d'information – CEF 2^e série).
- L'amélioration de l'efficacité dans la gestion financière.

A l'évidence, les différences entre priorités qui ressortent des deux séries de propositions ne peuvent être présentées de façon non ambiguë. Par conséquent, bien que les priorités aient été récapitulées toutes ensemble pour éviter les malentendus, les propositions sont évaluées séparément pour chaque série.

ÉVALUATION SELON LES PRIORITÉS

Le classement des propositions en fonction des priorités s'est révélé être une tâche difficile. Exprimer en termes quantitatifs des questions apparemment évidentes est assez malaisé. Les documents traitant de la question ne semblent pas d'une grande utilité dans ce domaine et c'est pourquoi l'élaboration de facteurs spécifiques doit être envisagée. On a procédé en suivant les principes exprimés dans les travaux portant sur la question.

Efficiences (priorité 1)

Comme il a été noté plus haut, l'efficacité était déjà un thème débattu dans les années 80, ce qui n'est pas une justification suffisante cependant pour recourir à ce principe. Ce terme s'applique généralement à la production, domaine dans lequel il désigne le coût unitaire d'un produit. C'est une notion extrêmement difficile à traduire en termes d'enseignement supérieur. Pour y parvenir, il faudrait admettre que le processus éducatif est assimilable à un processus de production dans lequel l'étudiant est la « matière première », tandis que le diplômé est le « produit ». En raison de ce processus de transformation, un diplômé de l'enseignement supérieur est non seulement un étudiant qui obtient le diplôme (de collège ou d'université) du premier niveau de l'enseignement supérieur, mais aussi un étudiant obtenant un diplôme supérieur, quel qu'il soit. Dans les deux premières séries de propositions étaient considérés ainsi essentiellement les diplômés du niveau du doctorat, mais dans certains cas ceux ayant reçu une formation spécialisée étaient également inclus.

Par conséquent, par plus grande efficacité on entend l'augmentation du nombre de diplômés dans le cadre d'une infrastructure inchangée. Il en va de même

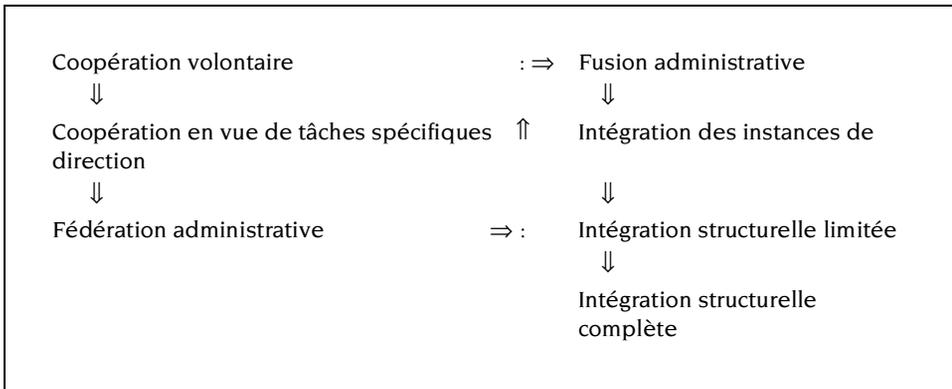
pour l'amélioration de la qualité de l'infrastructure, car tout en améliorant la qualité de l'enseignement, on peut aussi augmenter les effectifs. Il s'ensuit que la qualité de l'infrastructure d'enseignement et de recherche est un facteur important pour définir l'efficience. Les compétences professionnelles du corps enseignant sont un autre facteur de qualité, qui est mesuré en partie en fonction de l'utilisation optimale des infrastructures, mais aussi par l'évaluation du contexte général (national et international) de l'enseignement supérieur. Les activités de recherche y contribuent largement. Le potentiel de recherche, ou bien les travaux de recherche accomplis pour des tierces parties, relèvent aussi de l'efficience.

Toutefois, même si l'efficience peut être considérée comme un facteur important pour l'enseignement supérieur, ce n'est pas la question centrale de l'intégration, autrement dit de la fusion des établissements. Une exception est à noter : l'idée selon laquelle on peut parvenir à une plus grande efficience grâce à l'intégration, idée confortée par le fait qu'il suffit de fusionner des établissements pour avoir des effectifs plus nombreux apparemment au sein d'une infrastructure inchangée. Si l'on suppose que la suppression des obstacles structurels induirait une coopération plus souple, on en revient à l'analyse du facteur central, à savoir la coopération.

Coopération (priorités 2 et 3)

Les pouvoirs publics ont introduit la notion d'intégration dans l'enseignement supérieur hongrois pour la première fois en 1981. Les réorganisations institutionnelles du même ordre réalisées ultérieurement dans d'autres pays sont qualifiées par des termes différents (fusions – aux Pays-Bas, amalgames – en Australie, Goedegebuure, 1992). Cependant, quel que soit le terme choisi, on peut définir ainsi le processus en jeu : « une fusion (ou intégration, amalgame, concentration) dans l'enseignement supérieur consiste à regrouper deux établissements distincts ou davantage au sein d'une seule structure nouvelle, au sein de laquelle le contrôle est exercé par un seul organe directeur et un seul organe exécutif, tous les actifs, engagements et responsabilités des établissements existants étant transférés au nouvel établissement unique » (Goedegebuure, 1992).

Des études antérieures de processus similaires, habituellement réalisées dans le domaine général des organisations, révèlent l'existence de stades distincts. Le point de départ semble toujours être des « actions menées en coopération », qui dans le cas d'un processus naturel sont volontaires. Le processus prend fin avec la mise en place d'une structure administrative unique. La fusion des établissements d'enseignement supérieur réalisée aux Pays-Bas a été en quelque sorte orientée par le plan élaboré en vue de l'appuyer, comme le signale Goedegebuure (1992). Les formes d'intégration ci-après (par ordre croissant d'efficacité) ont été envisagées :



Dans un processus d'intégration, la coopération revêt une signification particulière : on peut la définir comme l'ensemble des tâches exécutées par des participants dans un domaine donné, qu'il soit géographique ou thématique, selon la définition du responsable du programme (autrement dit les pouvoirs publics). Comme aucune obligation n'est imposée à ceux qui désirent participer, la coopération est volontaire. Par conséquent, la structure administrative fédérée souhaite créer un mécanisme couplé à la structure de coopération, au sein de laquelle les organisations toujours indépendantes harmonisent certaines de leurs opérations. Au cours de l'étape suivante, certaines opérations sont menées de façon harmonisée par des structures fonctionnelles homogènes (fusion administrative), qui gardent cependant une certaine indépendance. L'harmonisation de la stratégie des organisations semble être un signe d'intégration des instances suprêmes de gestion, plus net encore si une stratégie unique est élaborée. L'intégration structurelle limitée est atteinte lorsque les partenaires auparavant indépendants subordonnent leurs actions à la direction du centre nouvellement créé, tout en conservant une certaine indépendance. A ce stade, on peut encore parler de partenariat, mais les relations d'interdépendance sont déjà très fortes. Parvenir à une intégration structurelle complète signifie renoncer presque entièrement à l'indépendance, tout en subordonnant les partenaires au centre.

L'aspect fondamental dans l'intégration est donc la coopération. Pour faire fonctionner une structure formée de plusieurs organisations, une coopération de grande ampleur est toujours nécessaire, autre raison pour laquelle la coopération est l'une des principales priorités. Mais cela signifie beaucoup plus : la coopération, sous ses formes spontanées, a toujours existé dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mais auparavant la coopération n'était jamais synonyme d'intégration structurelle, c'est-à-dire de réorganisation d'institutions existantes par le biais d'une fusion. Conformément à la stratégie appliquée par les pouvoirs publics

depuis 1981, l'étape finale du processus est la fusion complète des institutions. Lorsque l'on a lancé les appels de propositions, on n'a pas clairement précisé quel était le degré d'intégration à atteindre si la coopération était une priorité principale. Toutefois, si l'on considère la coopération comme la première étape de la restructuration des institutions, cela veut dire aussi que la création ultérieure d'une nouvelle organisation peut être décrite de manière précise du point de vue administratif (contrats, mise en place d'unités communes, description des procédures d'exécution, hiérarchies, etc.).

Qui dit organisation, dit toujours un certain degré de dépendance interne, à travers laquelle l'organisation atteint ses objectifs. Des buts, procédures, stratégies, plans, etc., communs sont des facteurs mesurables de l'existence des organisations. Selon la théorie des organisations, les organisations 1) se composent d'individus ou de groupes d'individus, qui 2) s'efforcent d'atteindre des objectifs communs grâce à 3) un partage des tâches 4) qui est intégré à des processus de prise de décision fondés sur l'information et 5) qui est ininterrompu dans le temps (Galbraith, 1977).

Le cadre décrit ci-dessus n'est pas nécessairement valable seulement pour des unités situées à l'intérieur des mêmes entités géographiques ou d'entités proches, il l'est aussi pour de grandes organisations, par exemple des sociétés multinationales. Il a été appliqué avec succès dans le cas de plusieurs établissements d'enseignement supérieur en partie décentralisés. Toutefois, les documents préparés avant le lancement du programme, ainsi que la deuxième série d'appels de propositions, ont clairement défini jusqu'où s'étend géographiquement la coopération : à l'intérieur d'une zone d'un diamètre de 50 à 60 km. Cela signifie que la coopération ne peut être définie comme rationnelle que dans ces seuls cas.

La coopération avec des tierces parties peut aussi être définie à partir de l'étude de 1981. La coopération avec des instituts de recherche a été encouragée par le niveau plus élevé des travaux de recherche menés dans les établissements d'enseignement, ainsi que par l'intégration du réseau infrastructurel des instituts de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur. C'est pourquoi l'analyse a été centrée sur la coopération et non sur l'intégration, mais la coopération en vue de l'intégration a été jugée plus importante.

Accroissement des effectifs, enseignement multi-niveaux, développement de l'infrastructure d'enseignement et de recherche (priorités 4, 5 et 7)

L'évaluation de ces priorités semble plus aisée, étant donné qu'elle peut être quantifiée à l'aide de simples chiffres. Il s'agit là cependant de problèmes secondaires du point de vue de l'intégration, bien que – comme il a déjà été indiqué – ces problèmes peuvent aussi en être la conséquence (par exemple, l'augmentation du nombre d'étudiants).

Développement de la gestion des établissements (priorités 6, 8 et 9)

Le développement de la gestion des établissements est assez difficile à évaluer. Cette gestion présente au moins deux aspects fondamentaux. Le premier est le fonctionnement structurel, que l'on peut décrire en termes de différents modèles de l'enseignement supérieur, mais qui n'existe pas du point de vue de la théorie des organisations. On peut en trouver un autre dans le triangle de coordination de Clark (1983). En l'occurrence, on a fait évoluer le système, en apportant parallèlement des changements dans la société, notamment en accordant une plus grande autonomie par le biais du programme de la BIRD, qui était soumis à un contrôle étroit des pouvoirs publics pour le soumettre à une oligarchie universitaire et à l'influence du marché. Le faible développement du marché n'offrait pas les conditions adéquates pour que l'influence de celui-ci s'exerce efficacement, de sorte que le contrôle de l'oligarchie universitaire s'est imposé. Le contrôle des pouvoirs publics diminuant sensiblement peu à peu, le système devrait devenir autonome. Le développement de la gestion des établissements peut être évalué dans ce cadre.

L'objectif fixé dans le domaine des technologies de l'information lors de la deuxième série est relativement simple (Systèmes d'information sur la gestion – MIS) car la gestion moderne exige des systèmes de décision basés sur l'information. Toutefois, un système d'information pour la gestion moderne signifie bien plus que de mettre en place et d'exploiter des unités appropriées. La première difficulté surgit si l'on essaie de définir le terme « approprié ». Notre propos n'est pas de présenter ici le fonctionnement structurel et le développement d'un système d'information sur la gestion. Il convient seulement de dire que plusieurs systèmes de gestion n'ont pas été performants uniquement parce qu'ils n'étaient pas en harmonie avec la culture institutionnelle pour laquelle ils avaient été élaborés (Hicks, 1993).

Le développement de la gestion financière et de services de conseil ne demande pas à être évalué. Bien que les services de conseil puissent être identifiés comme des unités de gestion, le programme les a présentés séparément, mais aucun établissement ne les a considérés comme importants (la seule exception étant le cas où l'on développe un service de conseil sans lui donner la priorité !).

PRINCIPES D'ÉVALUATION

A partir des considérations qui précèdent, on a procédé à une classification des priorités (par notation). Chaque priorité a été classée conformément aux principes généraux selon un barème allant de 0 à 5, la valeur intrinsèque la plus élevée étant le 5.

L'évaluation a été réalisée à partir de documents préparés par le CEF (FEFA, 1996). Comme cette méthodologie est relativement nouvelle, elle n'a été utilisée que deux fois. La première, pour l'établissement le plus développé et le plus important du pays, situé dans la capitale, l'Université Loránd Eötvös (ELTE). Cet établissement a été choisi car lors du lancement du programme il pouvait être classé parmi les établissements de taille moyenne (8 047 étudiants pour l'année universitaire 1990/91). L'université ELTE a connu simultanément toutes les conséquences de la transition après la seconde guerre mondiale, autrement dit elle aussi a été divisée et elle a manifesté le désir de coopérer pendant la réalisation du programme. Il y a une autre raison à ce choix, à savoir que l'établissement est situé dans l'agglomération de Budapest, où l'on observait une fragmentation extrêmement importante (36 établissements comptant environ 42 000 étudiants concentrés dans sur une zone très réduite – MKM, 1991). Une analyse a été réalisée pour chacun des projets auxquels l'université ELTE a participé, dans quelque rôle que ce soit. Cela s'explique par le fait que la nature des partenaires est un indicateur important : c'est un signe de volonté d'intégration.

Le second cas étudié, dans un but de contrôle, était constitué par un groupe de quatre établissements à Szeged, parmi lesquels on s'est intéressé surtout à l'Université Attila József (JATE) et à l'École de médecine universitaire Albert Szentgyörgyi (SZOTE). L'idée de base est que ceux-ci formeront le noyau d'intégration, tout comme ils formaient auparavant une seule institution. Pendant la période couverte par l'analyse, le nombre total d'étudiants dans l'ensemble des établissements de Szeged était comparable à celui de l'université ELTE (9 351 au total, 8 810 dans les établissements candidats).

L'évaluation a été réalisée en suivant la classification ci-dessus et après avoir récapitulé :

- L'essence des objectifs pour chaque projet.
- Les aspects les plus importants des rapports de synthèse concernant chaque projet préparés par les candidats, par exemple les priorités.
- Les dossiers d'évaluation établis par des paires extérieurs aux établissements.

ÉVALUATION GÉNÉRALE

La première observation porte sur certains aspects de la démarche adoptée pendant les deux premières séries de projets. Lors de la première série, un établissement n'a été autorisé à participer qu'à une seule étude, alors que pour la deuxième série cette exigence a été supprimée. Les sources disponibles pour l'analyse n'ont pas permis d'en déterminer la cause, mais cela n'importe pas pour l'analyse proprement dite. Ainsi, pendant la première série, l'université ELTE n'est présente que dans un seul projet, tandis que dans la seconde elle l'est seize fois. On observe un processus similaire à Szeged, où le seul établissement participant

à la première série est l'Association Szeged Universitas récemment créée (l'analyse n'a pas cherché à établir comment cette organisation a été créée). La seconde série là encore est plus hétérogène, Szeged participe à quatre projets.

On peut donc affirmer que l'obligation pour un établissement de ne participer qu'à un projet a sérieusement limité les possibilités de coopération et de participation. Les établissements ont été obligés de préparer des projets de grande envergure et complexes, tâche assez inhabituelle compte tenu des conditions. Néanmoins, cette obligation a fait « mettre en avant » une priorité : la restructuration organique (la fusion des institutions). Le projet de la première série mené à Szeged constitue un bon exemple : les établissements partenaires étaient et sont toujours des organisations indépendantes, mais aucun autre type de projet, que ce soit en coopération ou selon une autre modalité n'a été approuvé (les données disponibles n'ont pas permis de déterminer quels autres projets ont été soumis). Il en a été ainsi en dépit du fait que théoriquement, n'importe quel type de projet était le bienvenu.

Cela signifie aussi que tout autre objectif du programme, coopération comprise, a été jugé comme secondaire, d'où cette situation étrange dans laquelle le programme tout en favorisant l'intégration est apparemment contre la coopération. De cette manière, le programme a simplement « sauté » plusieurs étapes de l'intégration structurelle (par comparaison par exemple avec le modèle néerlandais). Parallèlement, les institutions ont retrouvé leur autonomie, objectif également stipulé dans le programme. Celles-ci ont commencé à en user, si bien que les niveaux d'intégration des diplômés présentés ci-dessus auraient dû être imposés plus fermement.

La durée de chaque projet était de trois ans. L'extrême difficulté de réalisation des projets a conduit les participants à exprimer de graves critiques à l'égard des projets d'une telle envergure. À l'évidence, ces difficultés auraient pu être résolues en procédant à une restructuration fonctionnelle massive, mais cela ne figurait pas parmi les objectifs des projets. C'est la raison pour laquelle les résultats dans le domaine de la coopération sont plus médiocres dans le cas des participants venant d'un environnement réellement fragmenté.

La deuxième série d'appels de propositions a éliminé l'obligation pour un établissement de ne participer qu'à un projet. De ce fait, le nombre de projets approuvés et de domaines de coopération a sensiblement augmenté.

CONCLUSIONS

On ne s'est pas intéressé au développement de services de conseil et à l'amélioration de la gestion financière, que ce soit à Budapest ou à Szeged.

D'après le document contenant l'appel de propositions, il n'était pas possible d'évaluer le développement du contenu de l'éducation et de la recherche lors de la seconde série, mais cette question a été inscrite sous le point relatif à l'amélioration de l'efficacité.

Le développement de la gestion des institutions est la seule priorité pour laquelle les résultats obtenus sont meilleurs que prévu, mais cette observation n'est valable que pour l'université ELTE. Il est intéressant de noter qu'à Szeged, où la vaste université composée de multiples facultés n'avait pas de traditions et où le projet de la première série était fondamentalement du type intégration, le développement de la gestion des institutions ne figure pas au programme, en dépit du fait que l'on puisse considérer cela comme la condition préalable nécessaire à toute réforme de l'organisation.

Il y a aussi des différences sur le plan de la coopération avec d'autres établissements n'appartenant pas à l'enseignement supérieur. Celle-ci n'est pas à l'ordre du jour à Szeged, alors qu'un tiers des projets sont menés avec des partenaires de ce genre à ELTE.

C'est la coopération qui a perdu le plus de son importance comme priorité entre la présentation du projet et sa réalisation, tant à ELTE qu'à Szeged.

Parmi toutes les priorités, il n'y en a qu'une qui fasse exception du point de vue de la diminution de son importance entre la présentation du projet et sa réalisation : l'augmentation des effectifs (ELTE). Les données statistiques révèlent simultanément une très forte augmentation (50 %, MKM, 1994) qui n'apparaît pas dans les évaluations de projet. Ce décalage pourrait s'expliquer par les raisons ci-après :

- Les limites de la méthode d'analyse.
- Le fait que les rapports et évaluations définitifs ne coïncident pas avec les appels de propositions.
- Le système de présentation des candidatures n'était pas assez ciblé.

Les établissements n'ont accepté en fait que deux éléments du programme : le développement du contenu de l'enseignement et de la recherche et l'amélioration de l'efficacité, essentiellement par le biais du développement de l'infrastructure de recherche, ainsi que de la réforme de l'enseignement des sciences.

Comme il a déjà été indiqué, l'évaluation de la coopération a aussi été déterminée dans les relations géographiques. Dans la seconde série de projets, cinq prévoient une coopération avec des partenaires situés dans différentes localités. Deux seulement d'entre eux répondaient aux critères de l'appel initial de propositions. On a démontré que ceux qui ne satisfaisaient pas à ces critères étaient des projets conventionnels, du moins en matière de poursuite de l'intégration. De plus, dans le contexte compliqué de l'enseignement supérieur hongrois, en cas d'inté-

gration ces « projets en coopération » seraient une charge supplémentaire pour le système.

Les projets prévoyant des activités de coopération et répondant aux critères de l'appel de propositions sont intéressants eux aussi. Il s'agit en fait de « coopération croisée », autrement dit les établissements implantés dans la même ville et ayant des profils proches ont préféré ne pas coopérer.

Les deux premières séries de projets CEF n'ont pas contribué à réduire la fragmentation du système et l'expérience montre que dans le meilleur des cas cela a seulement servi à maintenir la situation existante.

Toutefois, les résultats de ces projets sont conformes au cadre général du programme de la BIRD. C'est vrai aussi pour la volonté de coopération. L'appel de propositions a rendu possible un large éventail de combinaisons, bien que dans certains cas leur viabilité soit douteuse. Plusieurs projets de coopération reposent sur des bases solides, bien que malheureusement aucun n'ait une portée dépassant un « cercle de relations » restreint. Parfois les projets bénéficient d'un soutien fonctionnel, mais en réalité il s'agit souvent d'initiatives ponctuelles, qui prennent fin lorsque la source de financement est épuisée.

Les règles de mise en œuvre et l'évaluation par les pairs méritent aussi d'être analysées. Les coûts d'exécution sont évoqués dans les deux séries de projets. En fait, les établissements ont été invités à ne présenter que des projets pouvant s'autofinancer une fois arrivés à leur terme. En dépit de cela, sept candidats sur 22 ont constaté qu'à la fin du projet, ils n'étaient pas en mesure de continuer à financer celui-ci. Cela met peut-être en lumière un problème important : les établissements ne peuvent pas tirer parti des possibilités offertes, la gestion des établissements est très peu développée et aucun développement n'est attendu. Ni l'évaluation par les pairs, ni l'auto-évaluation ne permettent de le savoir.

Dans plusieurs cas, les évaluations par les pairs constituent la base de la présente évaluation. On observe de graves problèmes dans un cas : l'évaluateur extérieur n'a compris ni le projet, ni la situation. Dans d'autres cas, les évaluateurs reprennent simplement le contenu des rapports définitifs, en s'en faisant l'écho. Parfois, les évaluateurs adoptent une démarche soit critique (dans le cas des projets qui n'ont même pas donné de résultats partiels), soit au moins prudente. Les établissements critiqués n'acceptaient généralement pas ces critiques, mais la masse de problèmes rencontrés montre que le système n'était pas prêt pour le programme, ne l'acceptait pas, n'a pas demandé et n'a pas reçu d'aide pour le réaliser.

La coopération était également curieusement interprétée. Généralement, les pairs ne la considéraient pas comme un facteur décisif, sauf si dans le cadre de projets menés conjointement les ressources financières avaient été partagées de

manière relativement égale. Cela montre que la signification de ce principe devrait aussi être reconsidérée.

Malheureusement, on a compté deux projets dont les objectifs ne cadraient pas du tout avec le programme : en l'occurrence, les tâches relevaient explicitement du domaine des soins de santé.

L'analyse a prouvé qu'une partie des critiques formulées dans des études récentes (Szigeti, 1996) est tout à fait fondée, bien que chaque facteur du système impose une amélioration, tant aux « acteurs » qu'aux consommateurs ».

RÉFÉRENCES

- BANQUE MONDIALE (1991),
Staff Appraisal Report, Hungary, Human Resources Project, Banque mondiale.
- CLARK, B. (1983),
The Higher Education System, University of California Press, Berkeley.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1991),
Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne, Task Force Ressources humaines, Formation et Jeunesse, Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- FEFA (1991-97),
Pályázati kiírások (Appels de propositions), FEFA Pályázati Iroda, Budapest.
- FEFA (1996),
Zárójelentések az 1. és 2. fordulóban támogatott projektekről (Rapports de synthèse sur les projets approuvés lors des deux premières séries de propositions), FEFA Pályázati Iroda, Budapest.
- GALBRAITH, J.R. (1977),
Organization Design, Addison-Wesley Publishing Company.
- GOEDEGEBUURE, L.C.J. (1992),
Mergers in Higher Education, Centre for Higher Education Policies and Studies, Twente, Enschede.
- HICKS, J.O. Jr. (1993),
Management Information Systems, A User Perspective, West Publishing Company.
- LADÁNYI, A. (1988),
Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után (Développement quantitatif et changements structurels : l'enseignement supérieur hongrois après la Seconde Guerre mondiale), Tankönyvkiadó, Budapest.
- MKM (1991),
A magyar felsőoktatás statisztikai évkönyve (Rapport statistique annuel de l'enseignement supérieur hongrois), Budapest.
- MKM (1994),
A magyar felsőoktatás statisztikai évkönyve (Rapport statistique annuel de l'enseignement supérieur hongrois), Budapest.

- NEAVE, G. (1997),
« The European Dimension in Higher Education, An Historical Analysis », Document de travail pour la conférence : *The Relationship between Higher Education and the Nation-State*, Enschede, Pays-Bas.
- PALOVECZ, J. (1981) (dir. pub.),
A magyar felsőoktatás helyzete (La situation de l'enseignement supérieur hongrois), Institut de recherche en éducation, Budapest.
- SZIGETI, M.G. (1996),
« Felsőoktatás hitelből » (L'enseignement supérieur et les emprunts), *Education*, 1996/4, pp. 585-595.

Le rôle des chefs d'établissements d'enseignement supérieur

Lars Engwall, Charlotta Levay et Rufus Lidman

Université d'Uppsala, Suède

RÉSUMÉ

Cet article examine la manière dont la société moderne voit ses dirigeants et compare cette vision avec les résultats d'une recherche qui met en évidence la tâche ardue qui leur incombe, celle de gérer des demandes constantes et souvent contradictoires de mesures à court terme. Ces difficultés se font particulièrement sentir dans les organisations professionnelles telles que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, où la légitimité des dirigeants est fondée en grande partie sur l'importance de leur statut en tant que chercheurs et enseignants. En outre, les dirigeants de ces organisations doivent faire face à un dilemme particulier, tenant au fait qu'ils sont tenus de réaliser et de maintenir un équilibre entre le contrôle et l'innovation. L'étude montre que ce dilemme peut varier d'un établissement à l'autre en fonction de leur âge et de leur taille. Compte tenu des considérations qui précèdent, elle présente les résultats d'une enquête effectuée en Suède au printemps 1997 qui a porté sur trente dirigeants d'universités, d'instituts d'enseignement spécialisé (à l'exception des écoles de beaux-arts) et de collèges universitaires régionaux. Les résultats sont indiqués à la fois sous une forme globale et par type d'établissement. Le classement des données en fonction de la taille et de l'âge des établissements permet de distinguer quatre groupes à des fins d'analyse : les universités, les établissements ayant sollicité le statut d'université, les instituts d'enseignement spécialisé et les collèges universitaires régionaux. Les résultats révèlent que tous les chefs d'établissements ont tendance à donner la priorité à l'innovation sur le contrôle. Lorsque les données sont ventilées par type d'établissement, l'analyse vient étayer l'idée que les petits établissements donnent plus souvent la priorité aux questions de contrôle, alors que les plus grands et les plus anciens privilégient davantage l'innovation. L'analyse montre aussi que les chefs d'établissements consacrent plus de temps

aux systèmes de contrôle qu'ils ne le devraient, compte tenu des priorités qui sont les leurs et qu'inversement, ils ne consacrent pas autant de temps à l'innovation qu'ils le souhaiteraient.

LE DIRIGEANT : CHEF D'ORCHESTRE OU MARIONNETTE

On insiste beaucoup, aujourd'hui, sur la nécessité d'avoir de bons dirigeants dans différents contextes. Les media mettent souvent en valeur le rôle joué par les dirigeants dans le succès ou l'échec d'entreprises et d'organisations. Lorsqu'on publie les résultats financiers d'une entreprise, ils s'accompagnent presque toujours d'une photo du directeur général. C'est lui que l'on couvre de lauriers lorsque l'entreprise est performante ou qui doit s'en aller lorsque les profits déçoivent les attentes. Cette fixation sur la personne des dirigeants est également un trait saillant des reportages d'actualités contemporains. L'attention se concentre invariablement sur les chefs de parti, les ministres et autres acteurs de premier plan. L'image du dirigeant talentueux et performant est prédominante dans la société moderne. Dans ce contexte, notre système d'enseignement supérieur et de recherche ne fait pas exception. On entend en effet affirmer de plus en plus souvent la nécessité de doter les établissements universitaires de vrais dirigeants et de professionnaliser leur gestion

Toutefois, le désir d'avoir des dirigeants énergiques n'est pas sans poser de problèmes sur un plan général, et plus encore, dans le cas des établissements universitaires. Si l'on examine d'abord l'aspect général de la question, les études empiriques sur la fonction de direction ont montré que les responsables n'avaient que peu de contrôle sur leurs journées de travail, ce qui pose un problème fondamental. Cet état de choses apparaît clairement dans l'étude classique publiée par Carlson au début des années 50 (Carlson, 1951). Ayant demandé à un groupe de directeurs d'établissements généraux de tenir un journal de bord, cet auteur a découvert que contrairement à son attente, le personnel de direction ne pouvait en aucune façon être assimilé à des chefs d'orchestre dirigeant des musiciens dociles. Ils ressemblaient davantage à des marionnettes dont différents agents tiraient les ficelles. Au lieu de contrôler leur entourage, ils étaient contrôlés par celui-ci. Les résultats obtenus par Carlson ont été confirmés ultérieurement par plusieurs études (notamment celles de Kotter, 1982, Mintzberg, 1973, 1975, 1991 et Stewart, 1967, 1982, 1991). Lors d'un séminaire tenu quarante ans après la publication de l'étude de Carlson, Henry Mintzberg a affirmé que les conclusions auxquelles on était parvenu en ce qui concerne un petit groupe de hauts responsables suédois au début des années 50, restaient valides et étaient applicables à d'autres contextes (Mintzberg, 1991, pp. 97-98). Le rôle du responsable d'une organisation se complique encore du fait que cette dernière appartient elle-même très souvent à un système plus vaste. La conception du responsable en tant que personne qui

dirige et contrôle l'organisation s'appuie en grande partie sur la notion que les systèmes organisationnels ont des limites et que les activités se déroulant à l'intérieur de ce cadre sont contrôlables. Cette perspective a caractérisé des études antérieures menées dans le cadre de la recherche organisationnelle, en particulier en ce qui concerne les principes de l'organisation du travail développés par des théoriciens tels que Taylor (1911) et Fayol (1916).

La recherche organisationnelle d'après-guerre a progressivement mis en évidence que les organisations sont des systèmes ouverts, fortement tributaires des événements extérieurs. Ceux qui poussent ce postulat à l'extrême vont même jusqu'à affirmer que les dirigeants d'organisations n'exercent pas d'influence véritable. A leur avis, les dirigeants qui ont réussi ont tout simplement eu la chance d'être au bon endroit au bon moment. Aucune relation ne saurait être établie entre leurs actions et les performances de l'organisation. Ce raisonnement peut sembler particulièrement plausible dans le cas d'organisations dont le fonctionnement se fonde sur des recherches et des investissements à long terme, mais dont les dirigeants sont jugés sur la valeur au jour le jour d'actions en bourse ou, dans le meilleur des cas, sur des rapports trimestriels.

La complexité de la fonction de dirigeant tient en outre à ce que l'on connaît mal les relations de cause à effet dans le domaine de la gestion. D'où de fortes tendances à l'imitation. La plupart des secteurs d'activité – ou champs organisationnels comme les appellent les nouveaux chercheurs institutionnels (voir notamment Powell et DiMaggio, 1991) – comportent un certain nombre d'unités. Ce qui permet, dans un premier temps, d'observer et d'enregistrer ce que font les autres, puis d'imiter les acteurs principaux. Les événements qui se sont déroulés pendant la crise bancaire suédoise constituent, à cet égard, un excellent exemple (voir Engwall, 1994 et 1997).

GESTION DES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES

Le raisonnement évoqué ci-dessus a conduit certains chercheurs (voir notamment Smircich et Morgan, 1982) à conclure que le rôle du dirigeant est de donner un sens aux activités de ses subordonnés plutôt que de diriger leur travail. Cette conclusion s'applique notamment aux organisations caractérisées par une structure relativement floue au sein de laquelle il n'existe guère de liens entre les diverses activités. Elle vaut particulièrement pour les organisations de service dont le personnel, ou « capital humain », constitue la ressource essentielle, et elle se justifie encore plus dans le cas des organisations dites professionnelles, c'est à dire employant des personnes qui font carrière en tant que spécialistes de leur profession. Les cabinets de médecins, d'avocats, d'experts comptables (Abbott, 1988) en sont des exemples classiques, de même que les établissements universitaires. Tout comme les hôpitaux, les cabinets juridiques et d'expertise comptable, les ins-

tituts et les universités exigent un certain type de direction parce qu'ils dépendent fortement des compétences professionnelles d'individus. Étant donné que la valeur que l'on attribue à ce type d'organisations est conditionnée par ces compétences professionnelles, les compétences administratives n'y seront pas appréciées de la même façon que dans les organisations industrielles.

Une étude menée par C. Eriksson (1997) sur les conditions de travail de quatre chefs de département de l'Université d'Uppsala a récemment mis en lumière les difficultés engendrées par la direction des établissements universitaires. Utilisant la méthode du journal de bord de S. Carlson, l'auteur a confirmé que la situation professionnelle des chefs de département était très similaire à celle des responsables des années 50. Leur vie professionnelle est chaotique et ils sont constamment sous la pression de décisions à prendre et de problèmes à résoudre¹. Elle a aussi constaté que les chefs de département étaient assaillis de demandes multiples et incompatibles. On exigeait d'eux qu'ils soient parfaits sur tous les plans, à savoir des administrateurs bien informés, des chercheurs confirmés et des éducateurs expérimentés. On leur demandait d'être tout à la fois, le collègue, l'assistant, le conseiller, l'inspirateur, mais aussi le patron, le stratège, le diplomate et le décideur (Eriksson, 1997, pp. 42-43). Par conséquent, nombre d'entre eux considéraient leur rôle de chef de département à la fois difficile à cerner et à tenir.

L'étude de C. Eriksson sur les chefs de département ne fait pas que confirmer les résultats de S. Carlson. Elle contient aussi des résultats concordant avec des études précédentes sur la direction des établissements universitaires (voir notamment Middlehurst, 1993). Bien que ces premières études aient essentiellement porté sur la fonction de chef d'établissement d'enseignement supérieur, le même problème semble se poser, celui de la nécessité d'une légitimité totale du chef d'établissement qui lui permette d'assumer sa fonction, en même temps que la tyrannie des exigences à court terme.

La complexité de la tâche des chefs d'établissements universitaires s'accroît encore du fait que les institutions qu'ils dirigent doivent se soucier à la fois de contrôle de la qualité et d'innovation, ce qui introduit indéniablement un conflit au cœur de leurs activités. En effet, le contrôle de la qualité vise en général au respect de règles établies, alors que l'innovation implique de s'écarter de celles-ci. Cela n'est pas anodin de nos jours où la légitimité de diverses organisations est remise en question. Le modèle traditionnel qui voulait que les universités et les instituts d'enseignement supérieur assurent eux-mêmes en toute indépendance le contrôle de leur qualité, est maintenant moins facilement accepté. Nous voyons au contraire se développer dans les établissements universitaires une tendance à l'accroissement de l'influence et des contrôles extérieurs. Cette tendance se reflète notamment en Suède dans le fait que les conseils d'administration d'universités et d'instituts sont depuis assez longtemps composés en majorité de personnes exté-

rieures à l'université ; qui plus est, au début de 1998, le gouvernement a décidé de recruter aussi les présidents de conseils en dehors de l'institution. L'évaluation extérieure de la recherche et de l'enseignement constitue un autre aspect crucial du contrôle par des éléments extérieurs. Depuis de nombreuses années, la recherche dans diverses disciplines est soumise à des examens internationaux (voir aussi Engwall, 1992 et 1996), et au cours des cinq dernières années, les activités des établissements universitaires en faveur de la qualité ont également fait l'objet d'examen minutieux (voir notamment Engwall, 1997*b*). Ces examens soulèvent la question de l'équilibre à trouver entre le contrôle de la qualité et l'innovation. Des évaluations dans les formes supposent des normes, et l'on peut s'attendre à ce que celles-ci prennent le pas sur l'innovation. La gestion des exigences contradictoires de l'organisation et de l'innovation devient donc une tâche essentielle pour les chefs d'établissements.

DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS

L'un des éléments importants sur lesquels a débouché la recherche en matière de théorie de l'organisation brièvement évoquée plus haut, est que la diversité, et non l'uniformité, devrait être le principe directeur de l'organisation. L'octroi de prêts par les banques ne devrait pas être, par nature, guidé par les mêmes principes que ceux qu'applique un fabricant d'aspirateurs pour commercialiser ses produits, puisque le produit vendu par la banque doit être restitué à celle-ci. Les hôpitaux et les universités diffèrent des unités de production de masse industrielles et devraient donc concevoir leur organisation différemment de celle, par exemple, des constructeurs automobiles.

Au sein d'un domaine particulier, on peut s'attendre à trouver une certaine diversité en fonction des caractéristiques propres à chaque organisation. Cela s'applique aussi naturellement, aux établissements universitaires. On peut donc s'attendre à ce que les conditions nécessaires à un équilibre entre le contrôle de la qualité et l'innovation, tel qu'il a été évoqué plus haut, varient d'un type d'établissement à l'autre. A cet égard, la recherche en matière de théorie de l'organisation a révélé que la taille et l'âge de l'établissement constituaient deux variables importantes. Les chercheurs qui étudient les structures organisationnelles ont posé comme hypothèse que les entreprises récentes sont plus vulnérables que les anciennes et que les petites le sont également plus que les grandes (voir aussi Baum, 1996, pp. 79-83 et 101-104). Dans différents contextes, il a aussi été dit que les établissements anciens et de grande taille se prêtent mieux au contrôle de la qualité et ont, éventuellement, plus de mal à gérer l'innovation, et que l'inverse est vrai pour les établissements plus récents et plus petits.

Ce raisonnement peut nous conduire à une classification approximative des établissements en quatre catégories d'après leur âge et l'importance numérique

de leur effectif étudiant (tableau 1). Les établissements suédois fournissent un bon exemple de ces quatre catégories. La plupart des collèges universitaires régionaux entrent dans la catégorie correspondant à un âge récent et d'un faible effectif, alors que les quatre collèges universitaires ayant sollicité le statut d'université en 1997 (Karlstad, Mitthögskolan, Växjö et Örebro) se caractérisent par un âge relativement peu élevé et un effectif élevé. Parmi les établissements plus anciens, les instituts d'enseignement spécialisé ont un faible effectif, tandis que les universités se situent dans la catégorie correspondant à un âge et à un effectif élevés.

Tableau 1. Classification des établissements d'enseignement supérieur suédois

| Âge de l'établissement | Effectif étudiant | |
|------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| | Faible | Élevé |
| Établissement récent | Collèges universitaires régionaux | Établissements ayant sollicité le statut d'université |
| Établissement ancien | Instituts d'enseignement spécialisé | Universités |

Source : Auteurs.

Dans des établissements aussi variés, les conditions requises pour gérer le contrôle de la qualité ne sont pas les mêmes et les besoins en matière de gestion sont également différents en ce qui concerne l'innovation. Cet article s'efforce donc de montrer la diversité des attitudes des responsables d'établissements à l'égard des questions de gestion en fonction des conditions de fonctionnement de ces derniers. En d'autres termes, comment ces responsables perçoivent-ils leur rôle dans des établissements de taille et d'âge différents ? Cette vaste question s'appuie sur deux hypothèses générales qui seront vérifiées à l'aide de données empiriques :

- H1 : Plus l'établissement est ancien, plus le besoin d'innovation est ressenti et inversement, plus l'établissement est récent et plus le besoin de contrôle de la qualité est ressenti.
- H2 : Plus l'établissement est grand, plus le besoin d'innovation est ressenti et inversement, plus l'établissement est petit, plus le besoin de contrôle de la qualité est ressenti.

MÉTHODE

Afin d'étudier la question faisant l'objet de la recherche et de vérifier les hypothèses, on a collecté des données dans le cadre d'une étude internationale à plus grande échelle sur la carrière professionnelle et la fonction de direction des

chefs d'établissements d'universités. Ce projet est actuellement exécuté par une équipe de chercheurs anglais dirigée par le Professeur Peter Scott, de l'Université de Leeds². L'étude porte sur des chefs d'établissements d'enseignement supérieur anglais, néerlandais, suédois et originaires des états de Géorgie et de Californie, aux États-Unis. Les trente dirigeants des universités, instituts d'enseignement spécialisés (à l'exception des écoles des beaux-arts) et collèges universitaires régionaux de Suède ont collaboré au volet de l'étude concernant ce pays, qui a consisté en une enquête réalisée au cours de la deuxième moitié du semestre de printemps de 1997. En tant que tel, le volet suédois de l'étude est exceptionnellement fiable, étant donné un taux de réponses de 100 % et le fait que ces dernières aient été recueillies pour la plupart par interviews téléphoniques ou lors d'entretiens individuels. Dans les cas où les chefs d'établissements ont rempli eux-mêmes leur questionnaire, ils ont été, le cas échéant, appelés au téléphone ultérieurement pour clarifier certains points de leurs réponses. Tous ont pu ensuite vérifier les réponses inscrites sur leur questionnaire et y ajouter des commentaires s'ils le souhaitaient.

Ce questionnaire a été conçu par l'équipe de recherche anglaise. En ce qui concerne la collecte de données suédoises, il a subi quelques modifications mineures afin d'être mieux adapté aux particularités locales³. Il comprend cinq parties. Dans la première, on demande aux répondants des informations d'ordre général sur leur personne et leur établissement. Dans la deuxième partie, les questions portent sur leurs qualifications professionnelles (études, distinctions, etc.). La troisième partie concerne leur expérience professionnelle, et la quatrième se réfère à leurs activités actuelles en dehors de l'université, etc. La cinquième et dernière partie du questionnaire comprend environ dix questions concernant l'idée que se font les enquêtés de leurs responsabilités et de leur rôle de chef d'établissement, qui s'ajoutent à un certain nombre de questions à réponse ouverte. S'agissant de cette dernière partie, il faut garder à l'esprit que les questions reflètent les opinions des répondants et ne rendent donc pas compte de leurs priorités objectives, ce qui nécessiterait une étude du type de celles entreprises par Carlson et Eriksson.

Les données sur la taille et l'âge des établissements, nécessaires à l'analyse des différences entre ceux-ci ont été communiquées par l'Office national de l'enseignement supérieur. Pour les besoins de l'étude, la taille des établissements a été déterminée en fonction du nombre d'étudiants inscrits en premier et deuxième cycles. Lorsque les établissements sont répartis selon la classification présentée au tableau 1, on constate des variations significatives entre eux, comme l'indique le tableau 2. Une large gamme d'établissements a été prise en compte, allant de collèges récemment créés jusqu'à certaines des plus anciennes universités d'Europe, et d'instituts d'enseignement spécialisé comptant à peine quelques centaines d'étudiants à des « monstres » universitaires dont le plus grand accueille plus de 35 000 étudiants.

Tableau 2. Classification des établissements d'enseignement supérieur suédois

| Type d'établissement | Nombre | Âge | | Taille | |
|-------------------------------------------------------|--------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|
| | | Médiane | Fourchette de variation | Médiane | Fourchette de variation |
| Universités | 6 | 190 | 27-520 | 26 250 | 17 106-35 301 |
| Établissements ayant sollicité le statut d'université | 4 | 20 | 20-20 | 9 287 | 7 120-12 380 |
| Instituts d'enseignement spécialisé | 8 | 103 | 20-187 | 6 157 | 420-13 002 |
| Nouveaux collèges régionaux | 12 | 17 | 1-25 | 4 009 | 1 320-8 336 |
| Valeur médiane | | 74 | | 9 734 | |

Source : Données communiquées par l'Office national de l'enseignement supérieur.

Nous fondant sur le raisonnement précédent, nous avons voulu affiner notre analyse de l'influence des variables contextuelles relatives à la taille et à l'âge sur l'opinion des chefs d'établissements concernant les systèmes de contrôle et l'innovation. Les données disponibles contenant trop peu d'observations pour permettre une analyse utilisant des méthodes à variables multiples, nous avons dû nous contenter d'une analyse à une seule variable, en établissant une matrice des effets de chaque variable. On peut toutefois compter utiliser des méthodes plus élaborées pour pousser plus loin l'analyse dans le cadre du projet comparatif international.

L'un des inconvénients de la méthode retenue est qu'il est difficile de se prononcer sur l'influence individuelle de chaque variable contextuelle, toutes choses égales par ailleurs, sur les variables dépendantes. Nous n'avons pas pu non plus utiliser les variables continues auxquelles nous avons eu accès, à cause de la nécessité de classer les variables en catégories. En conséquence, l'un des points importants qu'il a fallu régler a été de définir les limites de chaque catégorie, les résultats pouvant être sensibles à cette définition. Toutefois, les analyses de sensibilité ont montré que le résultat global restait en gros le même, quel que soit l'endroit où se situaient ces limites, dans la mesure où la variable relative à la taille présentait une linéarité plus fiable que la variable relative à l'âge. Nous avons donc choisi de fixer les limites des variables à partir de ce qui nous semblait le plus logique quant à la distribution des variables contextuelles, principalement caractérisée par une asymétrie marquée des établissements, aussi bien du point de vue de l'âge que de la taille. C'est pourquoi nous avons choisi des valeurs médianes pour ventiler les établissements selon l'âge et la taille. En ce qui concerne l'âge, celle-ci est de 20 ans et pour la population étudiante, elle est de 6 059 étudiants inscrits. Dix-sept établissements ont été classés comme récents et 13 comme anciens. Quinze établissements ont été qualifiés de petits et 15 de grands. Pour étudier de plus près les variations, nous avons analysé les petits établissements et ceux de taille moyenne en tant que groupe et les avons comparés aux autres. Douze établissements entrent dans le premier groupe et 18 dans le second.

Un rapide coup d'œil aux caractéristiques des chefs d'établissement montre que leur moyenne d'âge au moment de l'étude était de 56 ans ; aucun n'avait moins de 49 ans. Un sur six était une femme, soit cinq sur 30. Un peu plus de la moitié avaient le titre de maître de conférence ; parmi les autres, un seulement ne possédait pas de doctorat. Une majorité écrasante, à savoir 87 %, occupaient un poste dans l'établissement au moment de leur nomination et 70 % avaient précédemment occupé des fonctions en dehors du milieu universitaire. Un peu plus de la moitié avaient travaillé dans le secteur public et un peu plus d'un tiers dans le secteur privé. Une large proportion, soit 43 %, était ou avait été membres de conseils d'administration d'entreprises privées tout en exerçant leurs fonctions de chef d'établissement. A l'exception de deux, tous étaient membres d'une ou plusieurs organisations en dehors de l'université (syndicat, société savante, organisme national ou local par exemple).

LE RÔLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS TEL QU'IL EST PERÇU PAR LES INTÉRESSÉS

Le questionnaire a porté sur les six tâches suivantes :

- *La gestion des ressources humaines* : procéder aux nominations aux postes de haut niveau et encourager l'adhésion aux objectifs et aux valeurs de l'établissement.
- *La représentation, l'exercice de pressions et la participation à des cérémonies* : faire en sorte que l'établissement soit représentatif des communautés régionale, nationale et internationale et soit respecté par elles ; exercer des pressions pour défendre les intérêts de l'établissement.
- *La gestion de systèmes de contrôle* : concevoir et mettre en place des méthodes de contrôle et de direction des activités de l'établissement, et suivre l'évolution des résultats sur les plans éducatif et financier.
- *L'entreprenariat et l'exploitation d'avantages concurrentiels* : positionner l'établissement à l'intérieur du secteur de l'enseignement supérieur et s'engager dans une compétition fructueuse avec d'autres établissements.
- *La planification stratégique* : définir clairement l'orientation et le rôle de l'établissement en tenant compte de l'évolution présente et future de l'environnement extérieur.
- *La promotion du changement culturel* : encourager le personnel à opter pour le changement et l'innovation, à tous les niveaux de l'université.

On a demandé aux chefs d'établissements de classer ces domaines d'activité en fonction de l'importance qu'ils leur attribuaient, puis en fonction du temps qu'ils leur consacraient. On leur a aussi demandé comment ils envisageaient leurs évolutions, en d'autres termes, s'ils estimaient que leur importance allait s'accroître, décroître ou rester inchangée.

Si l'on regarde d'abord le classement par ordre d'importance des six domaines considérés, le tableau 3 montre clairement que c'est la planification stratégique qui vient en première position. Dix-huit responsables d'établissements jugent cette tâche essentielle. Trois seulement l'ont classée après la deuxième place. Quant aux domaines suivants – l'entrepreneuriat et la gestion des ressources humaines – plus de dix chefs d'établissements estiment qu'ils doivent être classés en première ou en deuxième position ; environ le même nombre les ont situés à l'autre extrémité de l'échelle. En ce qui concerne les autres domaines, deux d'entre eux ont un rapport avec le contrôle de la qualité et l'innovation évoqués plus haut. Le premier, la gestion des systèmes de contrôle a été considérée comme le moins important. Un grand nombre de chefs d'établissements, soit les deux tiers (20), le jugent particulièrement peu important, seulement un peu plus d'un cinquième (7) très peu important et seulement un dixième peu important. Aucun d'entre eux n'a estimé les systèmes de contrôle très importants, importants, voire assez importants.

Tableau 3. **Importance attribuée par les chefs d'établissements d'enseignement supérieur à six tâches liées à leur fonction**

| Tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Total | Moyenne |
|----------------------------------|----|---|---|---|----|----|-------|---------|
| Planification stratégique | 18 | 9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 30 | 1.6 |
| Entrepreneuriat | 7 | 6 | 8 | 6 | 0 | 3 | 30 | 2.8 |
| Gestion des ressources humaines | 5 | 6 | 7 | 9 | 3 | 0 | 30 | 3.0 |
| Promotion du changement culturel | 0 | 5 | 9 | 4 | 8 | 4 | 30 | 3.9 |
| Représentation | 0 | 4 | 5 | 7 | 11 | 3 | 30 | 4.1 |
| Gestion des systèmes de contrôle | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 20 | 30 | 5.6 |

Note : 1 = tâche très importante ; 6 = tâche particulièrement peu important.

Source : Auteurs.

S'agissant du second domaine en rapport avec le thème central de cet article, la promotion du changement culturel (encourager le personnel à opter pour le changement et l'innovation à tous les niveaux de l'université), il s'est incontestablement vu attribuer une plus grande importance que la gestion des systèmes de contrôle. Une forte proportion de répondants, près de la moitié, ont considéré, en tant que responsables d'établissements, que la promotion du changement culturel était importante (5) ou assez importante (9). Ils ont toutefois été plus nombreux à la juger particulièrement peu importante (4), très peu importante (8), ou peu importante (4).

Les chefs d'établissements ont situé la représentation entre la promotion du changement culturel et la gestion des systèmes de contrôle. Aucun n'a estimé cette tâche très importante, mais presque un tiers l'ont classée du côté positif de l'échelle. Toutefois, le centre de gravité en ce qui concerne cette question se situe nettement de l'autre côté, indiquant par-là que cette tâche n'est pas jugée essentielle.

Les résultats présentés fournissent une première indication de la tendance des chefs d'établissements à donner la priorité à l'innovation sur le contrôle. On peut tirer des informations supplémentaires sur la façon dont ils envisagent leur rôle à partir de leurs réponses aux questions concernant leur conception des établissements universitaires en tant qu'organisations et le type de direction qu'ils jugent adapté à ces organisations. Pour décrire la façon dont ils voient leur établissement, ils ont eu le choix entre quatre propositions de réponse :

- *Une organisation complexe.* Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations complexes : le rôle du chef d'établissement consiste à gérer cette complexité en vue d'assurer la pérennité et la prospérité de l'établissement.
- *Une entreprise.* Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations gestionnaires : le rôle du chef d'établissement est d'inscrire l'orientation et la direction de l'établissement dans une optique entrepreneuriale.
- *Une organisation novatrice.* Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations novatrices : le rôle du chef d'établissement est de définir une éthique et de créer un environnement propice à l'innovation.
- *Une organisation collégiale.* Les établissements d'enseignement supérieur sont des organisations collégiales : le rôle du chef d'établissement est de veiller à la cohésion interne de l'établissement et de rechercher le consensus.

Les réponses des chefs d'établissements à cette question confirment les résultats précédents selon lesquels ils s'intéressent davantage à l'innovation qu'au contrôle. Presque 60 % (17) ont choisi la troisième possibilité de réponse, à savoir celle qui envisage les établissements comme des organisations novatrices. Un quart (8) ont choisi la première possibilité, qui s'inscrit davantage dans une perspective de contrôle. Seuls quatre d'entre eux ont considéré leur établissement comme une entreprise et un seulement comme une organisation collégiale.

Le fait que les chefs d'établissements privilégient l'innovation ne signifie pas qu'ils renoncent à leur rôle de dirigeant et de décideur. Lorsqu'il leur a été demandé s'ils considéraient qu'ils avaient pour rôle de définir des objectifs précis et de prendre des décisions fermes, 47 % (14) ont donné une réponse très affirmative et presque autant 40 % (12) affirmative. Seul l'un d'entre eux a été en total désaccord avec cette proposition. La question de savoir si le rôle des chefs d'établissements était d'établir un consensus entre différents groupes (enseignants, chercheurs, étudiants, décideurs, représentants du commerce et de l'industrie) a donné un résultat très différent : environ la moitié d'entre eux (16) a répondu complètement ou partiellement

par l'affirmative, tandis qu'environ un quart est resté neutre et un cinquième a répondu par la négative.

Tableau 4. Temps consacré par les chefs d'établissements aux six différentes tâches

| Tâches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Total | Moyenne |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|----|-------|---------|
| Planification stratégique | 8 | 8 | 6 | 2 | 5 | 1 | 30 | 2.7 |
| Représentation | 7 | 6 | 7 | 5 | 3 | 2 | 30 | 2.9 |
| Entreprenariat | 7 | 4 | 5 | 6 | 3 | 5 | 30 | 3.3 |
| Gestion des ressources humaines | 5 | 5 | 5 | 7 | 6 | 2 | 30 | 3.3 |
| Promotion du changement culturel | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 10 | 30 | 4.3 |
| Gestion des systèmes de contrôle | 2 | 3 | 2 | 5 | 8 | 10 | 30 | 4.5 |

Note : 1 = plus important ; 6 = peu important.

Source : Auteurs.

Les résultats présentés dans le tableau 3 portent sur l'évaluation par les chefs d'établissements de l'importance de leurs diverses tâches. Les études relatives au personnel de direction évoquées plus haut peuvent nous amener à penser que les chefs d'établissements ne peuvent assumer pleinement la direction de leur organisation et partant, ne peuvent consacrer l'essentiel de leur temps à ce qu'ils considèrent comme le plus important. L'analyse de leurs réponses concernant le temps qu'ils consacrent aux diverses tâches semble confirmer cette idée (voir tableau 4). On constate que le temps consacré à la représentation vient en deuxième position et atteint pratiquement le même niveau que la planification stratégique, bien que la représentation occupe l'avant-dernière position dans le classement par ordre d'importance. La planification stratégique continue d'arriver en tête, mais beaucoup moins largement, par rapport au classement par ordre d'importance, que n'ont voulu l'admettre les personnes interrogées.

La gestion des systèmes de contrôle se situe avant la promotion du changement culturel lorsque le classement concerne le temps consacré aux diverses tâches. C'est un fait, un tiers (10) des enquêtés ont déclaré consacrer un temps particulièrement peu important au contrôle, alors qu'au moins un quart ont dit que celui-ci exigeait un temps très important, important ou assez important. La relation inverse semble s'appliquer à la promotion du changement culturel, dont il a été dit qu'elle nécessitait presque aussi peu de temps que la gestion des systèmes de contrôle, bien que les personnes interrogées aient déclaré au préalable que cette tâche était sensiblement plus importante que la gestion des systèmes de contrôle.

Les résultats indiquent un décalage entre l'importance que les personnes interrogées attribuent à la gestion des systèmes de contrôle et à la promotion du changement culturel d'une part, et le temps consacré à chacune de ces tâches, d'autre part. Cela apparaît encore plus clairement lorsqu'on compare les

réponses aux questions. On observe que les chefs d'établissements ont tendance à consacrer beaucoup plus de temps aux systèmes de contrôle que ne le justifie l'importance qu'ils lui attribuent (tableau 5). Parmi ceux qui considèrent l'aspect « contrôle » de leur rôle comme particulièrement peu important (20), 55 % cependant (11) lui consacrent plus de temps que ne semble le justifier son intérêt pour l'organisation. Une proportion tout aussi grande de répondants qui considèrent cet aspect comme très peu important, à savoir 57 % (quatre sur sept), lui consacrent plus de temps que, selon eux, il n'en mérite. Tous ceux qui le jugent assez important partagent cet avis (trois sur trois). De manière générale, l'analyse indique que les chefs d'établissements ont le sentiment de consacrer plus de temps aux systèmes de contrôle que ne semble le justifier leur incidence sur l'organisation.

Tableau 5. **Importance attribuée et temps consacré par les chefs d'établissements aux systèmes de contrôle**

| Importance | Temps | | | | | | Total | Moyenne |
|------------|-------|---|---|---|---|----|-------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1.3 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 7 | 4.1 |
| 6 | 0 | 1 | 1 | 3 | 6 | 9 | 20 | 5.1 |
| Total | 2 | 3 | 2 | 5 | 8 | 10 | 3 | 4.5 |

Note : 1 = très important ; 6 = particulièrement peu important.

Source : Auteurs.

Il en va inversement en ce qui concerne la relation entre l'importance attribuée à la promotion du changement culturel et la quantité de temps consacré à cette tâche (tableau 6). Sur le nombre de chefs d'établissements (5) qui considèrent cet aspect de leur rôle comme important, 40 % (2) lui consacrent moins de temps que ne le justifierait son importance, alors que 20 % (1) lui consacrent plus de temps. Sur le nombre de ceux (9) qui considèrent cet aspect comme assez important, 56 % (5) lui consacrent moins de temps que ne le justifie, selon eux, son importance et seulement 11 % (1) lui consacrent davantage de temps. Tous ceux qui le considèrent peu important (quatre sur quatre), lui consacrent moins de temps qu'ils ne le souhaiteraient. Seuls certains chefs d'établissements qui jugent la promotion du changement culturel très peu importante ou particulièrement peu importante (2) (respectivement 8 et 4) consacrent plus de temps à cette tâche qu'ils ne le souhaiteraient (2 et 1). Ici aussi, il semble y avoir un décalage entre l'importance perçue et la quantité de temps passé, mais la relation est cette fois inverse.

La quantité de temps que les chefs d'établissements consacrent au changement culturel tend généralement à être moindre que ne le justifie l'importance qu'ils confèrent à cet aspect pour l'organisation.

Tableau 6. **Importance attribuée et temps consacré par les chefs d'établissements au changement culturel**

| Importance | Temps | | | | | | Total | Moyenne |
|--------------|-------|---|---|---|---|----|-------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5 | 2.4 |
| 3 | 0 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 9 | 4.1 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 5.5 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 8 | 4.4 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 5.8 |
| Total | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 10 | 30 | 22.2 |

Note : 1 = très important ; 6 = particulièrement peu important.

Source : Auteurs.

Une troisième façon de mieux saisir la façon dont les chefs d'établissements conçoivent ces six tâches a été de leur demander quelle importance, d'après eux, celles-ci auraient à l'avenir (tableau 7). Une fois encore, c'est la gestion des systèmes de contrôle qui a été classée en dernière position, alors que la promotion du changement culturel a été placée sur le même rang que la planification stratégique. Un tiers des enquêtés a été d'avis que les systèmes de contrôle allaient gagner en importance, alors que presque la moitié a jugé que son importance resterait la même et que le cinquième restant a estimé qu'elle diminuerait. En ce qui concerne la promotion du changement culturel, plus de la moitié a jugé que son importance augmenterait, un tiers a estimé qu'elle resterait la même et un dixième seulement qu'elle diminuerait.

Tableau 7. **Importance future de diverses tâches selon les chefs d'établissements**

| Tâche | Croît = +1 | Stable = 0 | Décroît = -1 | Total | Moyenne |
|----------------------------------|------------|------------|--------------|-------|---------|
| Entreprenariat | 18 | 11 | 1 | 30 | 0.57 |
| Planification stratégique | 16 | 12 | 2 | 30 | 0.47 |
| Promotion du changement culturel | 17 | 10 | 3 | 30 | 0.47 |
| Représentation | 15 | 13 | 2 | 30 | 0.43 |
| Gestion des RH | 12 | 17 | 1 | 30 | 0.37 |
| Gestion des systèmes de contrôle | 10 | 14 | 6 | 30 | 0.13 |

Globalement, l'analyse indique que les chefs d'établissements classent la planification stratégique et l'entrepreneuriat aux premiers rangs en ce qui concerne l'importance actuelle, le temps passé et l'importance future. Toutefois, le temps qu'ils consacrent à ces activités ne correspond pas à l'importance qu'ils leur attribuent. Par ailleurs, la représentation et les systèmes de contrôle se situent à un niveau plus élevé en termes de temps passé que d'importance attribuée. Par rapport à l'idée centrale de cet article, cela signifie que les chefs d'établissements semblent consacrer plus de temps au contrôle que cela ne leur semble justifié et moins de temps à l'innovation qu'ils ne le jugent nécessaire. Cependant, nous avons avancé deux hypothèses d'après lesquelles l'accent placé sur le contrôle et l'innovation peut varier en fonction de la taille et de l'âge de l'établissement. L'analyse qui suit sera consacrée à une étude plus approfondie de ces deux hypothèses.

LES VARIATIONS ENTRE LES TYPES D'ÉTABLISSEMENTS

Lorsqu'on ventile les données en fonction de la population étudiante, de l'âge médian et de la nature des établissements, il semble que l'on obtienne confirmation des hypothèses présentées ci-dessus. En comparant les classements moyens dans les divers groupes (voir tableau 8), il apparaît que les établissements les plus récents ($5.4 < 5.8$), les petits établissements ($5.3 < 5.9$) et les collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne ($5.2 < 5.7$) sont ceux qui attribuent le plus d'importance aux systèmes de contrôle. Ce sont également eux qui leur consacrent le plus de temps. Il semble que la différence entre l'importance attribuée et le temps passé soit particulièrement prononcée en fonction de la taille des établissements.

Tableau 8. Classements moyens de l'importance attribuée et du temps consacré par les chefs d'établissements aux systèmes de contrôle dans divers groupes d'établissements

| Établissement | Récent | Ancien | Petit | Grand | Petit/ moyen | Ni petit/ moyen | Total |
|----------------------|--------|--------|-------|-------|-----------------|--------------------|-------|
| Importance attribuée | 5.4 | 5.8 | 5.3 | 5.9 | 5.2 | 5.7 | 5.6 |
| Temps consacré | 4.4 | 4.6 | 3.7 | 5.2 | 3.7 | 5.0 | 4.5 |
| Total | 17 | 13 | 15 | 15 | 12 | 18 | 30 |

Note : 1 = très important ; 6 = très peu important.

Source : Auteurs.

Si l'on examine dans la même optique les réponses concernant la promotion du changement culturel (tableau 9) on observe que les établissements les plus grands et ceux qui ne sont pas des collèges universitaires de petite et moyenne

taille classent cette tâche en meilleure position que les autres établissements. Par ailleurs, les établissements les plus récents accordent un peu plus d'importance à cette tâche que les établissements plus anciens, mais ces derniers lui consacrent davantage de temps.

Tableau 9. Classements moyens de l'importance attribuée et du temps consacré par les chefs d'établissements au changement culturel dans divers groupes d'établissements

| Établissement | Récent | Ancien | Petit | Grand | Petit/ moyen | Ni petit/ moyen | Total |
|----------------------|--------|--------|-------|-------|-----------------|--------------------|-------|
| Importance attribuée | 3.8 | 4.0 | 4.0 | 3.8 | 4.2 | 3.6 | 3.9 |
| Temps consacré | 4.6 | 3.9 | 4.6 | 4.0 | 4.7 | 3.9 | 4.3 |
| Total | 17 | 13 | 15 | 15 | 12 | 18 | 30 |

Note : 1 = très important ; 6 = très peu important.

Source : Auteurs.

S'agissant des vues des chefs d'établissements concernant l'importance future des diverses tâches, celles-ci sont quelque peu ambivalentes (tableau 10). Les responsables d'établissements récents croient fermement que l'importance des systèmes de contrôle ira croissant, tout comme ceux des établissements de grande taille, contrairement à leurs collègues des petits collèges universitaires.

Tableau 10. Évaluations moyennes des chefs d'établissements de l'importance future des systèmes de contrôle et du changement culturel

| Établissement | Récent | Ancien | Petit | Grand | Petit/ moyen | Ni petit/ moyen | Total |
|---------------|--------|--------|-------|-------|-----------------|--------------------|-------|
| Contrôle | 0.18 | 0.08 | -0.07 | 0.20 | 0.08 | 0.17 | 0.13 |
| Changement | 0.29 | 0.69 | 0.47 | 0.47 | 0.50 | 0.44 | 0.47 |
| Total | 17 | 13 | 15 | 15 | 12 | 18 | 30 |

Note : Croît = +1 ; Inchangée = 0 ; Décroît = -1

Source : Auteurs.

Le tableau 10 montre clairement que les dirigeants d'établissements anciens s'attendent plus que les autres à voir l'importance du changement culturel croître à l'avenir. La taille des établissements n'intervient pas dans ces différences d'opinion. Les données indiquent cependant que les directeurs des collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne sont plus enclins que les autres à penser que le changement culturel prendra davantage d'importance à l'avenir. Ce

point de vue ne contredit pas en soi les hypothèses avancées et peut être interprété comme l'opinion de personnes ayant de grandes ambitions en ce qui concerne la croissance de leur établissement.

Quant à l'opinion des responsables d'établissements en matière de direction, il ressort clairement qu'une majorité d'entre eux voient leurs établissements comme des organisations novatrices et sont par conséquent favorables au changement. Lorsqu'on analyse cette question à la lumière des caractéristiques des établissements (tableau 11), on constate que les dirigeants d'établissements récents sont plus enclins que les autres à concevoir les établissements universitaires comme des organisations novatrices qui nécessitent une direction mettant l'accent sur la création d'un climat propice à l'innovation. Ce résultat contredit l'hypothèse H1 formulée précédemment. D'un autre côté, lorsque l'analyse prend en compte la taille des établissements, l'hypothèse H2 se trouve confirmée. Les responsables des établissements de grande taille et ceux qui ne sont pas à la tête de collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne tendent plus que les autres à défendre une conception de la direction orientée vers la création d'un climat favorisant l'innovation plutôt que vers une gestion exclusivement traditionnelle.

Tableau 11. Les différences de conception de la direction des établissements selon la catégorie à laquelle ceux-ci appartiennent

| Établissement | Récents | Anciens | Petit | Grand | Petit/ moyen | Ni petit/ moyen | Total |
|------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------------|--------------------|-------|
| Contrôle | 4 29 % | 4 36 % | 5 42 % | 3 23 % | 4 40 % | 4 27 % | 8 |
| Organisation novatrice | 10 71 % | 7 64 % | 7 58 % | 10 77 % | 6 60 % | 17 73 % | 17 |
| Total | 14 | 11 | 12 | 13 | 10 | 15 | 25 |

Source : Auteurs.

Les résultats de l'étude, et notamment ceux qui figurent dans le tableau 9 révèlent, dans une certaine mesure, que la taille des établissements pourrait influencer plus largement que la catégorie à laquelle ils appartiennent et leur âge sur la façon dont leurs dirigeants envisagent le contrôle et l'innovation. Une analyse plus fine montre aussi que cinq établissements, dont 80 % aspirent au statut d'université se situent entre les colonnes 1 et 2 (Récents/Anciens) et 3 et 4 (Petit/Grand), car ils ont un âge moins élevé que l'âge médian mais une taille plus grande que la taille médiane. La majorité d'entre eux (quatre sur cinq), se sont déclarés en faveur de l'innovation – même si aucun d'eux ne dépasse 20 ans d'âge. Mais, comme ce

sont tous de grandes organisations, peut-être ont-ils tout juste commencé à ressentir les premiers symptômes d'une apathie latente.

CONCLUSIONS

Les résultats de l'étude révèlent que les chefs d'établissements universitaires suédois jugent en général le besoin d'innovation plus important que le besoin de systèmes de contrôle. Dans l'ensemble, en tant que dirigeants, ils estiment qu'il est plus important d'inciter leur personnel à innover et à évoluer que de concevoir et d'implanter des systèmes de contrôle servant à évaluer les performances éducatives et financières de leur établissement. Leur conception de l'établissement universitaire en tant qu'organisation et du type de direction qu'il requiert va dans le même sens. Presque deux tiers d'entre eux voient leur établissement comme une organisation novatrice au sein de laquelle ils ont pour rôle de créer un climat propice à l'innovation. Un tiers seulement envisage les établissements universitaires comme des organisations complexes exigeant une direction centrée avant tout sur une gestion traditionnelle. Cela étant, les chefs d'établissements consacrent beaucoup plus de temps qu'ils ne le devraient, selon eux, aux systèmes de contrôle et moins de temps qu'ils ne le souhaiteraient au changement culturel. Ils semblent aussi croire en général que le changement culturel prendra, une plus grande importance à l'avenir, alors que celle des systèmes de contrôle restera inchangée.

Ces observations ne sont valides que si l'on considère les établissements universitaires suédois comme un groupe homogène. Or, plusieurs facteurs peuvent influencer sur les besoins des organisations en matière de contrôle de la qualité et d'innovation et notamment, dans le cas des établissements suédois, les variations importantes entre leur âge, leur taille et leur type de direction. Une analyse plus approfondie semble confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle plus l'établissement est récent et petit, plus les systèmes de contrôle prennent de l'importance et par conséquent, celle selon laquelle le contrôle est plus important pour les collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne que pour les universités, les établissements en attente du statut d'université et les instituts d'enseignement spécialisé. Pour ce qui est de l'importance du changement culturel, les établissements récents comme les anciens lui attribuent à peu près le même rang de priorité, mais il semble y avoir une tendance évidente des chefs d'établissements à conférer une plus grande importance au changement culturel. Cette observation est corroborée par les réponses indiquant que les chefs d'établissements en général jugent le changement culturel plus important que ne le font les directeurs de collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne. Les recteurs des grandes universités ont aussi davantage tendance que d'autres à défendre une conception de la direction centrée sur la création d'un climat propice à l'innovation, plutôt

qu'une conception traditionnelle envisageant la direction sous l'angle de la gestion. On observe encore cette même tendance au sein des établissements autres que les collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne, mais l'incidence de la variable âge, à cet égard n'est pas très claire. Dans l'ensemble, il ressort de l'analyse que la taille de l'établissement est un indicateur puissant du poids relatif du contrôle de la qualité et de l'innovation, point qui revêt un intérêt particulier en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur suédois. On a pu le constater dans le cas d'un sous-groupe relativement important composé pour l'essentiel d'établissements ayant sollicité le statut d'université. Bien que tout récents, ils considèrent l'innovation comme le plus important des deux aspects, leur taille les incitant à cette préférence.

S'agissant du temps que les chefs d'établissements consacrent à leurs diverses tâches, on note une légère tendance des responsables d'établissements récents à en consacrer davantage à la gestion des systèmes de contrôle, et une forte tendance des directeurs de petits établissements à consacrer encore plus de temps aux systèmes de contrôle que les autres. Il apparaît également clairement que les responsables d'établissements plus anciens et plus grands consacrent plus de temps que les autres au changement culturel. La différence entre l'ordre d'importance et le temps passé pourrait donc provenir de la variable contextuelle qu'est l'âge de l'établissement. Les recteurs des universités anciennes ont tendance à consacrer plus de temps aux systèmes de contrôle qu'ils ne l'estiment justifié, alors que les responsables d'établissements récents disent accorder moins de temps au changement culturel que ne le justifierait leur classement par ordre d'importance.

Les prévisions des chefs d'établissements concernant l'avenir ne donnent pas une image aussi claire. Il semblerait que les systèmes de contrôle devraient devenir plus importants pour les établissements récents que pour les anciens. En conséquence, ces systèmes pourraient être davantage développés dans les collèges de petite taille et de taille moyenne que dans les autres types d'établissements. A l'inverse, l'analyse contredit l'hypothèse selon laquelle les responsables de petits établissements seraient davantage convaincus que ceux des grands de l'accroissement des systèmes de contrôle à l'avenir. Ceci peut peut-être s'expliquer en partie par le fait qu'il était possible d'esquiver la question dans l'enquête. Les dirigeants d'établissements anciens ont davantage tendance que les autres à croire que l'importance du changement culturel ira croissant à l'avenir ; la variable taille n'a, en l'occurrence, aucune influence. Il apparaît toutefois que les chefs d'établissements des collèges universitaires de petite taille ou de taille moyenne s'attendent davantage à voir le changement culturel prendre plus d'importance à l'avenir.

L'analyse montre que les chefs d'établissements d'enseignement supérieur ont tendance à donner la priorité à l'innovation sur le contrôle. Lorsque les don-

nées sont divisées par types d'établissements, l'analyse confirme que les petits établissements donnent plus souvent priorité aux questions de contrôle, alors que les grands établissements et ceux qui sont établis de longue date se préoccupent davantage d'innovation. L'analyse montre aussi que les chefs d'établissements consacrent plus de temps aux systèmes de contrôle qu'ils ne le devraient par rapport à leur ordre de priorités, et que l'inverse est vrai en ce qui concerne l'innovation et le changement. L'une des tâches importantes de la recherche à venir consistera à approfondir l'étude de ces relations par des méthodes plus fines, dans le cadre d'un projet comparatif international.

NOTES

1. Ces conditions ont conduit Cyert et March (1963, section 6.2.2) à comparer les organisations à des brigades de sapeurs pompiers.
2. Peter Scott a été rédacteur en chef de *The Times Higher Education Supplement*. Il est actuellement recteur de l'Université de Kingston
3. Par exemple, la question de savoir si le chef d'établissement avait été promu au rang de pair, a été omise.

RÉFÉRENCES

- ABBOTT, A. (1988),
The System of Professions. A Paper on the Division of Expert Labor, Chicago University Press, Chicago.
- BAUM, J.A.C. (1996),
« Organisational Ecology », in S.R. Clegg, C. Hardy et W.N. Nord (dir. pub.), *Handbook of Organisation Studies*, Sage, Londres, pp. 77-114.
- CARLSON, S. (1951),
Executive Behaviour : A Study of the Work Load and the Working Methods of Managing Directors, Strömbergs, Stockholm.
- CYERT, R.M. et MARCH, J.G. (1963),
A Behavioral Theory of the Firm, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- ENGWALL, L. (dir. pub.) (1992),
Economics in Sweden, Routledge, Londres.
- ENGWALL, L. (1994),
« Bridge, Poker and Banking », in D.E. Fair et R.J. Raymond (dir. pub.), *The Competitiveness of Financial Institutions and Centres in Europe*, Kluwer, Amsterdam, pp. 227-239.
- ENGWALL, L. (1997a),
« The Swedish Banking Crisis : The Invisible Hand Shaking the Visible Hand », in D. Knights et G. Morgan (dir. pub.), *Regulation and Deregulation in European Financial Services*, Macmillan, Londres, pp. 178-200.
- ENGWALL, L. (1997b),
« A Swedish Approach to Quality in Education », in J. Brennan, P. de Vries et R. Williams (dir. pub.), *Standards and Quality in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres, pp. 220-244.
- ENGWALL, L. (1998),
« Experiences from Evaluations », in D. Templaar, F. Wiedersheim-Paul et E. Gunnarson (dir. pub.), *Educational Innovation in Economics and Business II : in Search of Quality*, 1998, Kluwer, Dordrecht, pp. 5-24.
- ERIKSSON, C. (1997),
Akademiskt ledarskap. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Oeconomiae Negotiorum 43, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
[Note de la rédaction : voir aussi « Conflits de rôles et ambiguïtés dans les départements universitaires », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 1, pp. 91-108, 1999].

- FAYOL, H. (1916),
Administration industrielle et générale, *Bulletin de la Société de l'industrie minérale*, 3 (en réimpression, Dunod, Paris, 1917).
- KOTTER, J.P. (1982),
The General Managers, Free Press, New York.
- MIDDLEHURST, R. (1993),
Leading Academics, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- MINTZBERG, H. (1973),
The nature of Managerial Work, Harper and Row, New York.
- MINTZBERG, H. (1975),
« The Manager's Job : Folklore and Fact », *Harvard Business Review*, 53, n° 4, pp. 49-61.
- MINTZBERG, H. (1991),
« Managerial Work : Forty Years Later », in S. Carlson (avec la collaboration de H. Mintzberg et R. Stewart), *Executive Behaviour*, Uppsala, Studia Oeconomiae Negotiorum 32, Uppsala, Almqvist & Wiksell, pp. 97-119.
- POWELL, W.W. et DIMAGGIO, P.J. (dir. pub.) (1991),
The New Institutionalism in Organisational Analysis, Chicago, University Press, Chicago.
- SMIRCICH, L. et MORGAN, G. (1982),
« Leadership : The Management of Meaning », *Journal of Applied Behavioral Science*, 18, n° 3, pp. 257-273.
- STEWART, R. (1967),
Managers and their Jobs, Macmillan, Londres.
- STEWART, R. (1982),
Choices for the Manager : A Guide to Managerial Work and Behaviour, McGraw-Hill, Londres.
- STEWART, R. (1991),
« Role Sharing at the Top : a Neglected Aspect of Studies of Managerial Behaviour » et « Studies of Managerial Jobs and Behaviour : the Ways Forward » in Carlson, Sune (avec la collaboration de H. Mintzberg et R. Stewart), *Executive Behaviour*, Uppsala, Studia Oeconomiae Negotiorum 32, Uppsala, Almqvist & Wiksell, pp. 120-146.
- TAYLOR, F.W. (1911),
The Principles of Scientific Management, Harper, New York.

Une université en transition en Nouvelle-Zélande : étude de cas

V. Suchitra Mouly et V. Nilakant

University of Canterbury Christchurch, Nouvelle-Zélande

RÉSUMÉ

Cette étude de cas décrit les réactions d'une université face aux réformes institutionnelles intervenues dans l'enseignement supérieur en Nouvelle-Zélande. Ces réformes ont entraîné la réduction du financement accordé aux universités par l'État et le remplacement par un programme de prêts des indemnités d'études accessibles à tous. La réponse type des universités néo-zélandaises a consisté à adopter des modèles de gestion inspirés de l'entreprise et à créer des postes de gestion intermédiaire. L'université présentée dans cet article a résisté à ce genre d'idées, tout en obtenant de bons résultats. L'étude de cas repose sur un travail sur le terrain d'une durée d'un an, consistant en entretiens avec 42 membres de l'université. Les entretiens ont été conduits dans le contexte d'un changement de dirigeant. Les conclusions exposent les raisons qui justifient l'existence d'un modèle de gestion universitaire qui ne soit pas fondé sur l'entreprise.

INTRODUCTION

Cet article est basé sur l'étude d'une université en passe de connaître un changement de direction. L'organisme dont traite l'étude est une université de Nouvelle-Zélande, l'université de Canterbury, dont le vice-chancelier en exercice devait prendre sa retraite en 1998. A la fin de 1996, l'université a entrepris une procédure de nomination d'un nouveau vice-chancelier. Nous avons vu dans ces circonstances l'occasion d'étudier le débat sur la direction et les réformes entamé à l'université. Notre but était de discerner les différents points de vue qui éclairaient les conversations sur le sujet. Nous espérons non seulement que les enseignements tirés de l'étude nous aideraient à recenser diverses conceptions sur l'orientation future de l'université, mais nous renseigneraient aussi sur les différents modèles de gestion jugés opportuns.

Nous estimions que notre position d'« initiés », en tant que membres du corps professoral de l'université, était extrêmement utile pour mener à bien une étude de ce type, dans laquelle nous nous en remettions entièrement aux opinions d'autres membres du personnel qui n'auraient pas été facilement accessibles à des personnes de l'extérieur. Notre premier objectif était d'obtenir le point de vue du personnel sur le système d'administration de l'Université de Canterbury, sur ses points forts et ses points faibles, et sur les éléments à conserver ou à modifier au moment de l'entrée en fonction d'un nouveau vice-chancelier. Nous pensions qu'une étude de nature aussi délicate devait nécessairement être conduite selon une technique de recherche qualitative souple, car nous ne souhaitions pas adopter une orientation positiviste, axée sur des aspects tangibles comme la structure, la stratégie et les systèmes. Il nous semblait aussi qu'une méthode préstructurée hypothético-déductive ou une méthode positiviste aurait été tout à fait inopportune pour ce genre d'étude. Nous avons besoin d'une méthodologie non structurée et ouverte, qui tiendrait compte des vues de chaque répondant, ainsi que d'un cadre qui prendrait en considération la propre perception des chercheurs aux différentes étapes du travail sur le terrain.

MÉTHODE

Nous avons été confortés dans notre choix d'une méthodologie qualitative lorsque nous avons étudié le cadre d'analyse de Bryman (1989) qui présente cinq caractéristiques :

- L'adoption d'une position d'« initié », ce que nous étions en notre qualité de membres à plein temps du personnel de l'université.
- La place de choix accordée au contexte et à l'interprétation des sujets.
- L'accent mis sur le processus – sur le déroulement des événements au cours du temps. Bien que nous nous soyons appuyés presque exclusivement sur des entretiens approfondis, nous avons aussi à l'esprit, en tant que membres de l'organisation, les changements que subissait l'université et nous connaissions les modalités de sélection du nouveau vice-chancelier.
- Un processus de recherche non structuré ; nous n'avions pas d'hypothèses prédéfinies et très peu d'orientation théorique.
- Des sources de données multiples : observation participative, entretiens et analyse de documents. Nous nous sommes beaucoup fondés sur les entretiens, les notes et l'analyse de documents.

Notre technique de recherche est de nature qualitative avec des éléments d'ethnographie, méthodologie qui met en relief la position des personnes de l'intérieur. Centrée sur la compréhension de la culture qui régit toute collectivité, l'ethnographie cherche à voir la culture selon l'optique de ses membres plutôt qu'à imposer la perception qu'en a le chercheur (Burgess, 1985 ; Woods, 1985 ; Pollard,

1985 ; Hill-Burnett, 1987 ; Mouly et Sankaran, 1995). La méthode la plus courante de collecte de données ethnographiques est l'observation participative (Bogdan et Taylor, 1975). En tant qu'observateur participant, le chercheur s'intègre au groupe. L'observateur participant est en même temps quelque'un de l'intérieur et de l'extérieur.

Dans la section suivante, nous présentons les transformations intervenues dans le secteur de l'enseignement tertiaire en Nouvelle-Zélande.

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'Université de Canterbury est l'une des sept universités qui constituent une part importante du secteur de l'enseignement tertiaire de Nouvelle-Zélande. Offrant des cours et des programmes de recherche dans toute une gamme de disciplines, elle compte 38 départements, sept facultés et trois conseils d'études. Elle propose des programmes de premier, deuxième et troisième cycles, outre des bourses de recherche postdoctorale. Au 31 mars 1996, l'université accueillait 11 352 étudiant, après avoir connu une croissance régulière au cours des quatre dernières années. Les effectifs comportent 49% d'étudiantes, 2.5% d'étudiants d'outre-mer, 15% d'étudiants de troisième cycle, 5.3% d'étudiants maoris, 1% d'étudiants originaires des îles du Pacifique et 19% d'étudiants adultes. L'université emploie 460 enseignants EPT (équivalent plein temps) (dont 18% de femmes) ; le personnel administratif et technique compte 690 employés EPT (parmi lesquels 47% de femmes).

Ces dernières années, le secteur de l'enseignement tertiaire du pays a connu d'importants changements d'ordre institutionnel et législatif. Dans les années 80 et 90, la demande d'enseignement supérieur a augmenté de façon suivie. En 1996, 105 690 étudiants étaient inscrits dans sept universités (Annual Report of the New Zealand Vice-Chancellors' Committee, 1996). La proportion de jeunes arrivés en fin de scolarité secondaire et entrant directement à l'université est passée de 11% dans les années 80 à 25% en 1993/94. En Nouvelle-Zélande, cette évolution s'est déroulée dans un contexte de réformes économiques de base, fondées sur la libéralisation du marché et le libre-échange, la réduction du rôle de l'État, une politique monétariste sévère, la déréglementation du marché du travail et les restrictions financières. Par conséquent, même si les subventions de l'État ont augmenté, le financement par étudiant a régulièrement baissé au fil des ans (tableau 1).

En 1994, le gouvernement a nommé un comité chargé d'examiner la part des droits de scolarité que devraient assumer les étudiants. Le comité a recommandé que l'État paie 75% des coûts et l'étudiant, 25%. On a estimé qu'en 1994, l'État versait en moyenne 80% de ces coûts. Il a donc été décidé de réduire la contribution de 1% par an entre 1995 et 1999. La *Education Amendment Act* de 1990 a supprimé le

Tableau 1. **Financement des universités 1992-96**

| Année | Subventions de l'État (millions de dollars) | Nombre d'étudiants | Financement par étudiant (en dollars) |
|-------|------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------|
| 1992 | 615 | 68 521 | 8 979 |
| 1993 | 637 | 72 142 | 8 833 |
| 1994 | 642 | 75 702 | 8 480 |
| 1995 | 655 | 77 976 | 8 406 |
| 1996 | 659 | 79 311 | 8 302 |

Source : Université de Canterbury, rapports annuels 1992-96.

University Grants Committee, qui avait servi de tampon entre les pouvoirs publics et les universités. A partir de 1990, les universités ont dû négocier directement leur financement avec le nouveau ministère de l'Éducation. Aux termes de la nouvelle législation, les universités sont aussi tenues:

- De publier une charte formulant leurs ambitions générales.
- D'élaborer un énoncé d'objectifs.
- De soumettre chaque année une demande de financement en fonction du nombre d'étudiants qu'elles estiment pouvoir recruter l'année suivante.

Un système de gestion des performances a été mis en place. Il oblige les universités à rendre compte de leur performance à intervalles réguliers et en fin d'année, compte tenu du financement fourni. Les performances insuffisantes sont sanctionnées l'année suivante, mais les performances supérieures ne sont pas récompensées. La *Education Amendment Act* de 1990 a également institué un organisme, le *New Zealand Qualifications Authority* (NZQA) (Service des titres et qualifications), ayant pour mission d'approuver les programmes d'enseignement du secteur tertiaire. Les universités ont réagi énergiquement par le biais du processus législatif et ont réussi à conserver la fonction d'approbation de leurs propres programmes. La Loi nomme aussi les vice-chanceliers « directeurs généraux » de leurs universités respectives.

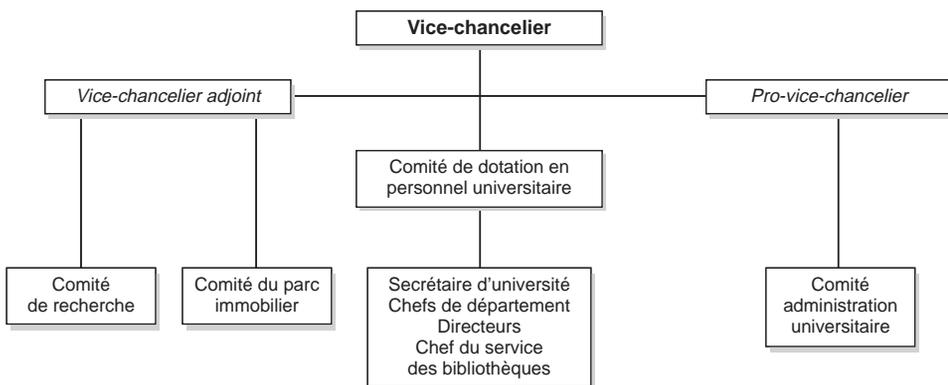
Le gouvernement a proposé en outre d'appliquer un droit sur l'utilisation des biens d'équipement, tels que les terrains et les immeubles. Cette proposition était fondée sur l'idée que la gestion de ces biens serait plus efficace si le coût réel des équipements était pris en compte au moment de la prise de décisions. Les universités se sont opposées à la proposition, et le gouvernement n'a pas pu rassembler assez de soutien pour lui donner force de loi.

La menace de réduction du financement, associée à la réforme du processus de financement, a suscité diverses réactions. Toutes les universités, à l'exception de Canterbury, ont modifié leur structure et leur mode de fonctionnement. Avant 1990, la plupart possédaient une structure de gestion centralisée. Après 1990, elles ont commencé à déléguer la prise de décisions aux titulaires de postes de gestion

intermédiaire nouvellement créés. Les vice-chanceliers ont entrepris d'exercer leurs fonctions de contrôle de gestion et de direction par l'entremise de pro-vice-chanceliers, de délégués et d'adjoints. Beaucoup d'universités ont établi de nouveaux postes de directeur de division. Les titulaires des postes de doyen existants sont tenus responsables de leurs secteurs respectifs. Ils sont considérés comme des gestionnaires supérieurs dont la tâche consiste à conseiller le vice-chancelier en matière de politique et de stratégie. Donc, bien que la prise de décisions ait été décentralisée, une hiérarchie de l'autorité et des responsabilités est apparue dans presque toutes les universités. Dans certains établissements, des départements ont fusionné et des employés ont été licenciés. Dans deux des universités touchées par les réformes, la réorganisation structurelle a coïncidé avec la nomination d'un nouveau vice-chancelier.

L'Université de Canterbury a, elle aussi, connu des changements. Ses effectifs étudiants ont augmenté lentement mais sûrement au cours des dix dernières années. Si les effectifs du personnel ont peu évolué, les salaires ont en revanche connu une hausse régulière. Les droits d'inscription ont presque décuplé, passant de 280\$ environ en 1988 à 2 400\$ en 1997. Mais contrairement aux autres universités, Canterbury n'a pas transformé sa structure de gestion, qui est demeurée relativement horizontale et simple, comme le montre la figure 1.

Figure 1. Structure de gestion de l'Université de Canterbury



Source : Auteurs.

Au sein de cette structure, les départements jouissent d'une grande autonomie de fonctionnement. La structure de l'université est fondée sur l'hypothèse qu'il incombe au personnel enseignant de prendre les décisions de gestion importantes. Mais l'université n'est ni débonnaire ni laxiste, en ce sens que les décisions essentielles concernant le recrutement, la sélection, les promotions et les affectations de capitaux sont centralisées. Si le vice-chancelier est en dernier ressort responsable de ces décisions, il s'appuie sur les comités spécialement établis à ces fins.

De juin à décembre 1996, l'université a été soumise à un processus de vérification externe. Durant cette période, la commission de vérification a interrogé quelque 240 personnes et examiné les procédures, les documents et les activités de l'établissement (New Zealand Universities Academic Audit Unit, 1997).

Le rapport de vérification conclut en gros que « si l'Université de Canterbury profite de la participation d'un grand nombre de visiteurs étrangers, elle est néanmoins conservatrice et assez insulaire ; sa culture est centrée sur la titularisation et la recherche, et ses départements sont autonomes. Bien que cette situation présente des aspects positifs, il existe aussi des éléments négatifs... » (p. 1)

Les auteurs du texte poursuivent en précisant que l'autonomie des départements a certes plusieurs avantages, mais assez bien d'inconvénients également, dont le plus frappant est le manque de directives administratives communes à tous les départements.

Selon le rapport, « l'Université de Canterbury pourrait de prime abord donner l'impression d'une absence complète de planification » (p. 3). Les auteurs ajoutent que lorsqu'on y regarde de plus près, on peut observer un mécanisme souple et spontané d'adaptation au changement. Mais il est paradoxal que « l'université (n'ait) pas utilisé cette souplesse pour réagir rapidement et utilement à l'évolution de l'environnement » (p. 3). Les auteurs sont aussi d'avis que « l'université est administrée, au lieu d'être gérée dans un esprit d'anticipation » (p. 4) et qu'au fil des ans, « elle est devenue très centrée sur elle-même » (p. 5).

Même si l'université a connu des changements (elle a vu s'accroître le nombre d'étudiants et les droits d'inscription, comme toutes les universités néo-zélandaises, mais elle a aussi connu des transformations internes avec un déménagement dans un nouveau campus en 1976 et l'introduction de nouvelles disciplines), sa structure administrative en tant que telle est demeurée horizontale, avec une gestion très restreinte composée d'un vice-chancelier assisté de deux vice-chanceliers adjoints (et d'un chancelier à temps partiel). Canterbury possède un système unique dans lequel le vice-chancelier est en contact direct avec les 38 chefs de département, bien qu'il y ait des doyens de faculté.

En résumé, l'environnement institutionnel des universités a notablement évolué depuis 1990. L'enseignement est désormais considéré en partie comme un

bien individuel plutôt que comme un bien public. Les universités de Nouvelle-Zélande sont incitées à manifester plus d'esprit d'entreprise, à faire de la recherche plus « utile » et à adopter un modèle de gestion et de direction inspiré de l'entreprise. Ce modèle comporte la création de postes de gestion intermédiaire et met l'accent sur la planification stratégique, la cohérence et l'efficacité. Selon ce modèle, largement adopté par les universités australiennes et quelques universités néo-zélandaises, les petits départements sont jugés « inefficaces ». Mais le modèle de l'Université de Canterbury est demeuré très différent. Il se caractérise par une structure horizontale, le conservatisme, une position plus réactive qu'anticipative, l'innovation au niveau des départements, et l'exécution de tâches administratives par le personnel enseignant.

TRAVAIL SUR LE TERRAIN

Notre principal mode de collecte de données a été l'entretien semi-structuré. Nous avons décidé de commencer par le sommet parce que notre projet reposait sur des informations de nature délicate concernant les perceptions et les opinions sur le style de gestion. Nous étions convaincus que ces premiers entretiens nous permettraient de donner un caractère définitif à nos questions et de sélectionner nos répondants. Nous avons donc entamé notre travail sur le terrain en interrogeant l'équipe de gestion composée du chancelier, du vice-chancelier, des vice-chanceliers adjoints et du secrétaire, notamment. Le premier ensemble de questions prévu pour les entretiens était centré sur les points suivants :

- Les données démographiques, l'accent étant mis sur l'association du répondant avec l'université, la durée de sa titularisation, les temps forts de sa carrière, les postes occupés et les principales responsabilités exercées.
- Les principaux changements intervenus à l'université.
- Les points forts et les points faibles de la structure administrative en vigueur, et de l'actuel vice-chancelier.
- Toutes les occasions importantes ratées par l'université en raison de sa structure actuelle.
- Certaines des qualités du vice-chancelier actuel que le répondant souhaiterait conserver et les aspects qu'il désirerait modifier chez le nouveau vice-chancelier.
- Les priorités immédiates du nouveau vice-chancelier et quelques-uns des défis que devra affronter l'université dans les années à venir.

En conclusion des entretiens, nous avons demandé à chaque répondant de proposer les noms de personnes disposées à contribuer à notre projet et leur avons également demandé si nous avions pu omettre certains points.

Nous avons ainsi interrogé 42 membres du personnel sur une période de huit mois. Les entretiens ont en général duré entre 45 et 60 minutes et dans le cas de trois répondants, nous leur avons demandé une heure d'entretien supplémentaire.

Nous n'avons enregistré aucun entretien, mais nous avons l'un et l'autre pris des notes détaillées (*in extenso* la plupart du temps) que nous avons comparées afin de combler les lacunes. Ces notes ont été dactylographiées immédiatement et analysées pour en dégager les thèmes communs. Nous avons aussi comparé nos thèmes avec les publications sur le changement. Nous avons enfin recouru à l'auto-réflexion pour compléter nos données, en conformité avec le procédé de *subjectivité critique* touchant la recherche qualitative (Reason, 1994), ce qui a nécessité de comparer nos notes, de formuler des remarques, d'explicitier les similitudes et les divergences, et d'en débattre.

LE « MODE CANTERBURY »

Au cours d'un entretien au début de l'étude, l'un des répondants a utilisé l'expression « le mode Canterbury ». Le terme a retenu notre attention parce qu'il semblait caper les traits caractéristiques de l'université. Lors des entretiens suivants, nous avons demandé aux répondants s'ils avaient entendu l'expression et, dans l'affirmative, ce qu'elle signifiait à leurs yeux. En fonction de leurs réponses, nous avons recensé cinq éléments qui caractérisent le « mode Canterbury » :

Une structure de gestion horizontale

Contrairement aux autres universités, Canterbury n'a pas de gestion intermédiaire. Tous les chefs de département peuvent s'adresser directement au vice-chancelier. Les doyens de faculté n'ont pas d'autorité formelle sur les départements. Le pro-vice-chancelier et le vice-chancelier adjoint ne servent pas d'intermédiaires dans les relations entre le vice-chancelier et les départements. Cette structure simplifiée se caractérise par des frais généraux de gestion peu importants. Canterbury a probablement les frais généraux de gestion les plus bas de toutes les universités de Nouvelle-Zélande. Le personnel enseignant accomplit certaines tâches administratives. Les commentaires suivants rendent compte de l'opinion de certains de nos répondants :

« (Nous n'avons) pas besoin d'un tas de gens qui empochent de gros salaires. »

« Je ne connais personne qui voudrait une structure de gestion à multiples niveaux. »

« Je suis tout à fait partisan d'une structure de gestion simple. »

L'autonomie des départements

Les départements jouissent d'une grande autonomie dans la conduite de leurs activités. Ils conçoivent, planifient et organisent leurs programmes d'enseignement et de recherche conformément aux lignes directrices générales établies par l'université. Certaines décisions, comme l'affectation de subventions au titre de la recherche et de la participation aux conférences, sont déléguées aux départements. Bien que les décisions relatives à la sélection et à la promotion du personnel soient centralisées, les recommandations des départements influencent fortement le comité de dotation. Les départements doivent normalement tracer eux-mêmes leurs axes de croissance et de développement. Les commentaires suivants illustrent cet aspect :

« Les décisions essentielles doivent être prises par les enseignants. »

« L'une des choses que j'apprécie dans cet établissement, c'est le peu d'interférence en provenance de l'extérieur. »

Une prise de décisions collégiale

Au sein des départements, le système de prise de décisions n'est pas de forme hiérarchique mais collégiale. Un membre du corps professoral est élu au poste de chef de département pour une période déterminée, en général trois ans. Bien qu'aux termes de leur contrat, les enseignants soient tenus de travailler sous la direction des chefs de département, ceux-ci sont peu nombreux à exercer cette autorité. Les décisions sont prises d'un commun accord et le personnel est censé faire preuve du sens des responsabilités. L'un de nos répondants s'est exprimé en ces termes :

« Nous fonctionnons selon une approche collégiale pour tenter d'en arriver à des arrangements concertés. On nous demande de travailler en harmonie. Les méthodes farouchement compétitives et agressives ne sont pas appréciées. »

Un faible niveau de formalisation

Dans le passé, l'université s'est distinguée par une absence de politiques, de procédures et de règlements écrits. Comme nous l'avons noté précédemment, le rapport de vérification a mentionné un manque de directives administratives formelles dans les départements. Le niveau de formalisation actuel est un phénomène relativement récent ; il résulte dans l'ensemble de la préparation à la vérification. Comme l'ont observé plusieurs répondants :

« L'université est gérée par la notion de ce que sont les bonnes pratiques. »

« Pas de précédents, pas de règles écrites. (L'université pense) que le gestionariat est tout à fait déplaisant. »

« L'adoption de méthodes comptables plus systématiques se heurte à des résistances. »

Le conservatisme

Pour la plupart de nos répondants, l'université est conservatrice. Ce qui en fait un élément distinctif, c'est le fait que le conservatisme soit considéré comme un trait positif. Dans ce contexte, le conservatisme est assimilé au rôle traditionnel de l'université, centré sur l'excellence et l'érudition. Les commentaires suivants sur l'université illustrent cet aspect :

« L'université est conservatrice, ce que j'approuve. »

« Conservatisme et traditionalisme – ces qualités en font un lieu agréable. »

« Conservatrice dans un sens positif » (« j'apprécie le conservatisme »).

« Un campus conservateur » (« c'est un bon atout »).

Nous avons constaté dans les entretiens que les répondants réagissaient de façon différente à la notion de *mode Canterbury*. Si la plupart se sont montrés positifs et y voient un avantage, d'autres se sont montrés critiques et le considèrent comme un dysfonctionnement. En analysant les notes prises sur le terrain, nous avons observé que ceux qui l'apprécient constituent le point de vue dominant à l'université, tandis que ceux qui ne l'apprécient pas représentent une opinion minoritaire. Les deux perspectives diffèrent sur trois aspects : a) les attitudes à l'égard de l'université, b) les perceptions de la direction actuelle, c) la stratégie de réforme. Nous évoquons le point de vue dominant sous le titre *Conserver le mode Canterbury*, et l'opinion minoritaire sous le titre *Contester le mode Canterbury*. Ces deux perspectives sont décrites dans les sections suivantes.

CONSERVER LE MODE CANTERBURY

De toute évidence, ce point de vue domine à l'université. Les répondants qui le partagent apprécient beaucoup le mode Canterbury. Ils sont très positifs à l'égard de l'université, apprécient la direction actuelle et désirent que le système ne subisse que des changements mineurs. Nous illustrons ces trois aspects ci-dessous.

Attitudes à l'égard de l'université

Les deux sentiments qui ressortent des entretiens sont la gratitude et la satisfaction. L'université est décrite comme « un lieu où il est agréable de travailler », « un endroit agréable, chaleureux », « une véritable université », « un endroit sympathique et agréable, avec de bons collègues », « une bonne université », « saine », « assez démocratique », « la seule université authentique ». Un grand nombre de répondants partagent un sentiment de gratitude. Nous avons à maintes

reprises entendu la phrase : « J'ai été bien traité dans cette université. » L'un des répondants a déclaré : « J'ai de la chance d'être dans la meilleure université de Nouvelle-Zélande. » Un autre a remarqué qu'il considérait comme « un privilège de faire partie de cette université ». Beaucoup d'autres encore se sont fait l'écho de ce sentiment. L'université est décrite comme « un lieu où (je me sens) à l'aise », « un campus très vivant », « très vivant sur le plan intellectuel », « agréable », « un établissement très intègre », « un environnement très confortable, familier », « un milieu très agréable pour travailler », « relativement peu stressant comparé à l'industrie », et un établissement qui « ne s'en laisse pas remonter sur la scène internationale ». Un répondant considère son emploi comme « le meilleur du monde ». Un autre le juge « stimulant, satisfaisant sur le plan intellectuel ». Un répondant qui a travaillé dans une autre université décrit son emploi précédent comme « une expérience épouvantable ». Pour une personne venue à Canterbury en provenance d'un autre pays, il régnait dans l'établissement qui l'employait précédemment « une pagaille bureaucratique qui (le mettait) hors de lui ».

Les répondants partageant ce point de vue sont positifs vis-à-vis du conservatisme. Comme on l'a vu plus haut, le conservatisme est assimilé aux valeurs universitaires traditionnelles d'érudition et de recherche. Selon les répondants, le conservatisme signifie :

- « Attacher de l'importance à l'enseignement et l'érudition de haut niveau ».
- « Tradition, solidité, bonne réputation ».
- « Un campus clairement engagé dans la voie de l'excellence » (« stable est un bon terme »).
- « Se cramponner, ne pas en démordre ; je ne suis pas sûr que ce soit mauvais ».
- « Une université qui ne s'est pas empressée de faire des réformes ».
- « La stabilité du personnel de haut niveau » (« je suis ici depuis vingt-cinq ans, j'ai une vision conservatrice »).
- « Attacher beaucoup plus de prix à la recherche fondamentale qu'à la recherche appliquée ».
- « Essayer de toutes ses forces de conserver ce qui est important ».

Mais un répondant estime qu'en pratique, à cause du conservatisme, l'université est « un établissement élitiste, orienté vers le passé ».

Certains répondants sont critiques à l'égard du rapport des vérificateurs. Pour l'un d'eux, « c'est un document irréflecti, qui dénigre ». Un autre trouve que le rapport implique « un modèle de gestion... qu'ils pensent être de la bonne gestion ». L'un des répondants juge « difficile à croire » que l'université soit insulaire puisque « nous y faisons entrer une foule de visiteurs ». Un autre a déclaré : « A mon avis, cela nous rapportera uniquement plus de paperasserie. »

Perceptions de la direction actuelle

Le titulaire actuel du poste de vice-chancelier occupe ses fonctions depuis la fin des années 70. Le précédent est décrit comme inflexible, autoritaire, rigide, formel, intransigeant, autocrate, distant, autoritaire, snob, timide et courtois mais peu doué. Le vice-chancelier actuel est considéré comme une bouffée d'air frais. Il a introduit beaucoup de démocratie et d'autonomie. Il a institué plusieurs comités chargés de se prononcer sur des questions intéressant l'ensemble de l'université. Bien que la décision finale lui incombe, il s'oppose rarement aux recommandations des comités. Le pouvoir et les ressources sont délégués aux départements. Le financement des départements est fondé sur une formule claire, et non sur des bases arbitraires. Sous sa direction, il n'y a pas de coteries ni de politique politicienne.

Les répondants appartenant à ce groupe sont tous positifs vis-à-vis du dirigeant actuel. Il est décrit comme « très travailleur, sachant bien s'exprimer, respecté et possédant de bonnes connaissances institutionnelles ». On considère aussi qu'« il est bien renseigné, accessible, honnête et possède une bonne mémoire » et qu'« il défend bien Canterbury ». On estime qu'« ...il a réussi brillamment » et a « mis l'établissement dans une très bonne situation financière ». Un répondant a déclaré que « sa gestion financière est sans égale ». Mais un autre a exprimé « des doutes sur les énormes sommes consacrées à la construction d'immeubles ».

Certains répondants estiment que promouvoir l'image de l'université et favoriser les interactions avec la collectivité environnante ne sont pas les points forts de l'actuel vice-chancelier. Mais presque tous les répondants du groupe s'accordent pour dire que le vice-chancelier les a « extraordinairement bien servis ». Ils considèrent qu'« il laissera un très bel héritage ».

Stratégie de réforme

Tous les répondants partageant le point de vue dominant préfèrent la continuité au changement, comme en témoignent les qualités dont ils désirent que soit paré le nouveau vice-chancelier. Ils souhaitent une personne « intellectuellement solide », « prudente en matière de finances », « semblable au vice-chancelier actuel », « accessible », qui « favorise la continuité de préférence aux réformes spectaculaires ». Ils croient « ne pas avoir besoin de transformations radicales ». Ils voudraient que le nouveau vice-chancelier ait « un style de direction de type collégial ». Citant un vice-chancelier récemment nommé dans une autre université du pays, les répondants estiment qu'il a imposé des réformes dans cette université et ne veulent pas quelqu'un comme lui. « Je veux un vice-chancelier qui favorise la discussion, pas un qui fasse la loi. » Beaucoup de répondants désirent que le nouveau vice-chancelier soit semblable à l'actuel. On nous a dit que le nouveau « doit avoir les qualités que possède le nôtre » et « ...doit pouvoir fonctionner comme

lui ». Les répondants veulent une personne qui « défende la liberté de l'université », « ne se laisse pas convaincre par des arguments d'ordre économique » et « ne fasse pas de l'enseignement une activité d'entreprise ».

De nombreux répondants ont évoqué les changements intervenus dans d'autres universités de Nouvelle-Zélande, comme la création de postes de doyen exécutif ou la fusion de départements. Ils s'opposent à ces réformes à Canterbury. Certains répondants sont d'avis que dans ces universités, des départements similaires au leur sont maintenant « mal en point ». Leurs évaluations des transformations qui ont eu lieu dans les autres universités sont teintées de doutes, de crainte et de scepticisme. Un répondant a déclaré : « Je ne crois pas que l'une ou l'autre de ces solutions serait meilleure. Elles seraient toutes plus coûteuses. » La grande majorité des répondants de ce groupe sont favorables au maintien de l'autonomie des départements. « Nous n'avons pas besoin que le nouveau vice-chancelier dicte sa loi aux départements... Les départements doivent se charger de leur croissance et de leur développement... Il est essentiel que chaque département sache où il veut aller », a précisé un répondant. De même, tous les répondants souhaitent conserver telle quelle la structure de gestion, bien qu'ils soient nombreux à juger que « quelques changements sont inévitables ». Certains estiment que ces changements sont nécessaires. Ils sont en particulier préoccupés par l'énorme pression qui pèse sur le service administratif et veulent que le personnel de soutien soit augmenté pour y faire face.

Cependant, de nombreux répondants souhaitent voir évoluer un aspect de l'université en particulier. Il a trait à l'image de l'établissement dans la collectivité. « Nous sommes à la traîne pour la promotion et les relations publiques », a indiqué un répondant. « Canterbury n'a jamais fait sa publicité », a observé un autre. Ces deux déclarations semblent rendre compte du sentiment de nombreux répondants du groupe. Comme on pouvait s'y attendre, la plupart voudraient que le nouveau vice-chancelier joue un rôle plus actif dans la collectivité.

Quelques répondants ont évoqué les tensions croissantes qui pèsent sur le personnel en raison de la hausse du nombre d'étudiants. On nous a dit que « l'établissement est devenu beaucoup plus complexe ». Dans certains départements, « la charge de travail a augmenté de façon inouïe ». On s'est aperçu que les étudiants éprouaient des difficultés incroyables à la suite de l'augmentation des droits d'inscription et de la réduction des allocations qui leur sont affectées, et qu'ils étaient sous pression à cause d'évaluations constantes. On nous a dit que « les étudiants se considèrent davantage comme des consommateurs ». Ces répondants s'inquiètent du fait qu'un petit nombre d'enseignants soit mis de plus en plus à contribution pour effectuer des tâches administratives. Ils estiment que ces tâches d'administration ou de gestion demeurent invisibles car l'université ne veut ni les reconnaître ni les récompenser. La formation en gestion universitaire des

doyens et des chefs de département laisse aussi à désirer. Par conséquent, la plupart du personnel enseignant tend à éviter les fonctions administratives. Un répondant a déclaré : « Je ne suis pas opposé à ce qu'on augmente la charge de travail administratif de personnes de plus haut niveau qui sont respectées... J'aimerais voir un peu plus de gens faire de l'administration à temps partiel à l'université. » Un répondant a souhaité que le nouveau vice-chancelier aborde clairement la question du perfectionnement du personnel.

Certains de ces répondants s'inquiètent aussi de l'absence, au sein de l'université, d'un lieu où l'on puisse débattre des questions de fond. Sous l'ancien vice-chancelier, seuls les professeurs pouvaient devenir chefs de département, et un conseil de professeurs examinait la politique de l'université et se prononçait en la matière. Avec l'avènement de la démocratie et de la délégation de pouvoirs sous l'actuel vice-chancelier, le conseil des professeurs s'est transformé en conseil universitaire. La *Education Amendment Act* a encore érodé la capacité du corps enseignant à contribuer à la politique. Les répondants s'inquiètent du manque de participation du personnel enseignant aux comités universitaires.

Un très petit nombre de répondants estime que le mode Canterbury et le rôle de l'université sont menacés dans un environnement institutionnel qui s'est transformé. L'un d'eux a évoqué « les changements substantiels d'attitudes envers l'organisation et les résultats de l'enseignement ». « Ce qui m'effraie, c'est ce que peuvent faire les pouvoirs publics... Ces dernières années, ils ont reclassifié plusieurs disciplines dans d'autres catégories de coût... Je me fais du souci pour la situation de la science en Nouvelle-Zélande... L'université est le dernier foyer de la recherche scientifique », nous a-t-on dit. La même personne nous a prédit : « Nous verrons que les universités seront peu à peu privées de financement, d'une manière ou d'une autre. » Ce répondant a aussi déclaré assister à « une érosion progressive du rôle de l'esprit critique et de la conscience » et pense que « la réforme structurelle réprime en définitive la liberté d'expression ». Un autre a parlé de « l'implacabilité du changement dans un climat de rationalisme économique », perçu comme un phénomène mondial. Par conséquent, les répondants souhaitent que le nouveau vice-chancelier « attache de l'importance à l'enseignement supérieur indépendamment de son utilité » et soit « disposé à se battre ». Dans ce contexte, le nouveau vice-chancelier devrait être « une personne qui porte un jugement critique sur ces processus mondiaux » et « soit capable d'exprimer sa vision de nos objectifs et de nos activités ». Cette vision se rattache ici à l'idéal d'une université vouée à l'esprit critique et à l'excellence.

CONTESTER LE MODE CANTERBURY

Ce point de vue, manifestement minoritaire, a été exprimé par un très petit nombre de répondants qui se différencie des autres répondants dans les trois aspects susmentionnés.

Attitudes à l'égard de l'université

Les répondants de ce groupe éprouvent aussi de la gratitude et de la satisfaction. Ils présentent l'université comme « un lieu agréable et plaisant, où l'on rencontre de bons collègues » ; l'un d'eux a déclaré : « J'aime travailler à l'université. » Mais ils critiquent aussi l'établissement. Un répondant a observé qu'en 1968, l'université était la deuxième du pays par la taille, alors qu'elle se classait à l'avant-dernier rang en 1997. Elle est décrite comme « insulaire », « très difficile à faire évoluer ; très difficile à réformer ». C'est comme « se cogner la tête contre un mur ». L'université est jugée « régionale, provinciale, vieux jeu ». Elle renvoie une image « de fierté, de snobisme, de haute qualité ». Il y règne « une impression d'autosatisfaction, de suffisance », « on y a le sentiment d'être vraiment très bon ». Un répondant a fait remarquer : « Canterbury se vante presque d'être rétrograde. Elle s'aliène activement les autres organismes. » Un autre a observé : « Nous ne prenons pas de risques. Nous sommes universitaires parce que nous sommes peu enclins à courir des risques. » L'un des répondants a noté qu'« on ne se sent jamais menacé. Il est facile d'être médiocre dans ce milieu et de s'en tirer. » Un autre a critiqué le degré d'autonomie des départements et a constaté : « Plus personne ne se soucie de l'université dans son ensemble, chacun s'intéresse uniquement à son propre département. » Un répondant a fait valoir qu'« (à Canterbury), on ne parle pas de gestionnaires, d'équipes et de stratégies. Ce sont des mots tabous. » Un autre était contrarié parce que l'université considère « les procédures explicites de contrôle de qualité » comme « d'ennuyeuses manifestations de gestionnariat ». Un répondant avait l'impression que beaucoup de tâches administratives sont effectuées par « des amateurs de bonne volonté » qui « emportent du travail à la maison ». Il a fait remarquer que « l'université profite de quelques bonnes âmes ».

Perceptions de la direction actuelle

Si les répondants partageant ce point de vue, reconnaissent et apprécient la contribution et les compétences de l'actuel vice-chancelier, ils le critiquent également. Il est jugé « bien informé, honnête, affable, sociable », « sincèrement démocrate » et adepte d'« une politique de libre accès ». Mais il est aussi considéré comme « un aimable autocrate », « une énigme » et « étonnamment indécis ». Il est présenté comme « ferme et ayant des opinions arrêtées ». On nous a dit qu'« il n'aime pas affronter les difficultés... dire en face des choses désagréables... il se dissimule derrière les comités ». On estime qu'« il méprise poliment » toute

opposition. Son style de gestion est jugé « anarchique ». Il semble aussi « allergique à la planification ». Certains répondants se sont dit d'avis que l'actuel vice-chancelier a centralisé le pouvoir au cours des dernières années et se sont plaints du manque de consultation. L'un d'eux a expliqué : « Le vice-chancelier a instauré beaucoup d'autonomie et de démocratie. Cela a merveilleusement fonctionné pendant longtemps et nous devrions lui en être reconnaissants (mais) son style a fait son temps. » Un autre l'a décrit comme « peu enclin à exprimer clairement une vision, un plan, un problème » et « habile à jouer au plus fin avec les pouvoirs publics ». Il semble avoir comme défaut de « ne pas promouvoir l'université », de « ne pas faire valoir l'université dans la collectivité et à l'étranger » et de « ne pas établir des partenariats durables ».

Stratégie de réforme

Contrairement au groupe précédent, ce groupe préfère le changement à la continuité. Comme l'a observé un répondant : « La compétitivité a changé la situation... Nous devons réagir *a priori* plutôt qu'*a posteriori*... Si nous ne changeons pas rapidement, nous aurons des ennuis. » Mais comparativement aux répondants partageant le point de vue majoritaire, ceux de ce groupe ont beaucoup moins en commun pour ce qui est des réformes spécifiques qu'ils souhaitent voir apporter. L'un des répondants a dit désirer que le nouveau vice-chancelier « élabore et formule une orientation stratégique précise et dirige l'université en ce sens ». Il souhaitait aussi que l'université « se différencie sur le marché », offre de « bons stimulants et de bons moteurs » et « établisse de bien meilleures relations avec la collectivité ». Pour un autre, le système universitaire néo-zélandais manque cruellement de fonds. Selon lui, « le financement est insuffisant compte tenu des activités que nous voulons entreprendre ». Alors que d'autres universités ont mis au point des stratégies positives pour affronter cette situation, Canterbury semble à la traîne. D'après ce répondant, « beaucoup de jeunes enseignants sont très malheureux... Les carrières ne sont pas encouragées... Notre modèle a besoin de réformes structurelles plus radicales... Nous devons être beaucoup plus ouverts. Nous faisons partie de la société et nous avons un rôle essentiel à y jouer. Nous devons lui présenter des résultats visibles. » Un autre répondant espérait que « le nouveau vice-chancelier (ait) des idées plus modernes ». Un répondant souhaitait que le nouveau vice-chancelier étudie la structure de gestion, évalue si le nombre actuel de facultés est satisfaisant, décide du sort des petits départements, examine de près les exigences des hauts gestionnaires et se débarrasse de ceux qui ne sont pas performants. Pour un autre, le nouveau vice-chancelier devrait développer une vision davantage axée sur le consommateur en répondant aux besoins des étudiants et de la collectivité, et instituer des procédures de planification stratégique pour atteindre cette vision. Ce répondant souhaitait aussi que l'université élabore des modalités communes à tous les départements et facultés.

Comparativement au groupe dominant ayant une idée uniformément positive du système actuel, le groupe minoritaire semble beaucoup moins homogène. Il représente néanmoins un point de vue opposé en ce sens qu'il préfère le changement à la continuité. Notre travail sur le terrain et notre analyse permanente nous ont aidés à déceler la logique qui sous-tend la structure organisationnelle et la culture de l'université ainsi que les perspectives qui en découlent. Quelles sont les conséquences pratiques de nos observations pour l'université ?

CONCLUSION

Czarniawska and Sevon (1996, p. 2) définissent le changement comme « les périodes pendant lesquelles les gens commencent à mettre en doute des choses qu'ils prenaient précédemment pour acquises ». Le contexte de notre étude – un changement de direction imminent – nous a donné l'occasion de nous interroger sur une forme d'organisation que nous appelons le mode Canterbury dans notre article. Comment exprime-t-on des revendications au sujet d'un mode d'organisation ? Quelles sont les conséquences pratiques du mode Canterbury ?

A mesure qu'a avancé le travail sur le terrain, nous nous sommes rendu compte que notre propre compréhension du système dans lequel nous fonctionnons évoluait. A différentes étapes du travail pratique, nous avons approuvé ou désapprouvé le mode Canterbury, nous l'avons aimé ou pas. Nous avons aussi éprouvé de la gratitude et de la satisfaction à l'égard de ce système de fonctionnement, et parfois de l'amertume. Quand nous avons partagé nos découvertes avec d'autres membres de l'université, leurs réactions ont également été sans surprise. Certains ont défendu le système, d'autres l'ont critiqué. Ce faisant, ils se sont alignés sur l'un des deux points de vue examinés plus haut. La question centrale qui se posait consistait en fait à s'interroger sur la pertinence et la logique de l'organisation de l'université. Pour le point de vue dominant, le mode Canterbury convient bien à l'université, compte tenu de son rôle de défense de la recherche, de l'érudition et de la pensée critique. Le groupe minoritaire n'a pas une idée uniforme de ce que devrait être l'université mais considère le mode Canterbury comme un obstacle au changement.

Quelles sont les implications pratiques de ces deux perspectives pour l'évolution de l'université ? Nous pensons qu'il y en a quatre. Tout d'abord, ces deux perspectives représentent deux paradigmes distincts (Donaldson, 1995). Les changements progressifs qui interviennent dans un paradigme ont plus de chances d'être acceptés que les changements radicaux qui tentent de remplacer un paradigme par un autre. Ensuite, le *mode Canterbury* est plus qu'une simple forme d'organisation. C'est une culture composée de valeurs communes et donc une source d'identité. La perspective moderne de la gestion (Donaldson, 1995), qui considère les organisations comme des outils permettant d'atteindre des buts précis, néglige

de reconnaître cet aspect culturel des organisations. Elle peut donc au mieux conduire à des changements sporadiques ou incomplets. Au pire, elle peut produire beaucoup d'émotions négatives, qui pourraient se définir comme « des résistances au changement ». Troisièmement, le mode Canterbury peut être utilisé comme un moyen de comprendre l'université. Il explique les raisons pour lesquelles les membres de cette organisation semblent agir différemment de ceux des autres universités et ont pourtant évité bien des problèmes (que rencontrent les autres établissements), comme les crises financières qui entraînent des compressions de personnel et des retraites anticipées. Enfin, les deux points de vue sont nécessaires pour comprendre et faciliter les changements d'organisation parce qu'ils contiennent l'un et l'autre des idées marquantes. L'enjeu pour l'université consiste à intégrer ces idées avec profit. En définitive, comme l'indiquent Czarniawska and Sevón (1996, p. 8), « le changement résulte d'un mélange d'intentions, d'événements imprévisibles et de normes institutionnelles ». Plus important, cette étude de cas permet de justifier l'existence d'un modèle de gestion qui ne soit pas inspiré de l'entreprise dans le contexte néo-zélandais.

RÉFÉRENCES

- ANNUAL REPORT OF THE NEW ZEALAND VICE-CHANCELLORS' COMMITTEE (1996),
Wellington, Nouvelle-Zélande.
- BOGDAN, R. et TAYLOR, S.J. (1975),
Introduction to Qualitative Research Methods, John Wiley, New York.
- BRYMAN, A. (1989),
Research Methods and Organizational Studies, Unwin-Hyman, Londres.
- BURGESS, A. (dir. pub.) (1985),
Field Methods in the Study of Education, The Falmer Press, Grande-Bretagne.
- CZARNIAWSKA, B. et SEVON, G. (dir. pub.) (1996),
Translating Organisational Change, Walter de Gruyter, Berlin.
- DONALDSON, L. (1995),
American Anti-Management Perspectives of Organisation : A Critique of Paradigm Proliferation,
Cambridge University Press, Cambridge.
- HILL-BURNETT, J. (1987),
« Developing Anthropological Knowledge Through Application », in E.M. Eddy et
W.L. Patridge (dir. pub.), *Applied Anthropology in America* (2^e éd.), Columbia University
Press, New York.
- MOULY, V.S. et SANKARAN, J.K. (1995),
Organizational Ethnography : An Illustrative Application in the Study of Indian Rand Settings,
Sage, New Delhi.
- NEW ZEALAND UNIVERSITIES ACADEMIC AUDIT UNIT (1997),
University of Canterbury, Academic Audit Report.
- POLLARD, A. (1985),
« Opportunities and Difficulties of a Teacher-Ethnographer : A Personal Account », in
Burgess, R.G. (dir. pub.), *Field Methods in the Study of Education*, pp. 217-233, The Falmer
Press, Grande-Bretagne.
- REASON, P. (1994),
« Three Approaches to Participative Inquiry », in N.K. Denzin et Y.S. Lincoln
(dir. pub.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, Ca.
- WOODS, P. (1985),
« Ethnography and Theory Construction in Educational Research », in Burgess, R.G.
(dir. pub.), *Field Methods in the Study of Education*, pp. 51-77, The Falmer Press, Grande-
Bretagne.

Un nouveau style de dirigeants ? La formation et le parcours professionnel des vice-chanceliers d'université britannique (1960-1996)

David Smith, Catherine Bargh, Jean Bocock
Université de Leeds
et **Peter Scott**
Université de Kingston, Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'évolution à long terme du profil des dirigeants d'université, avec pour arrière plan les préoccupations croissantes que suscite le mode de direction des établissements d'enseignement supérieur. Les profils de formation et de carrière, ainsi que les caractéristiques démographiques des vice-chanceliers britanniques, y sont analysés à partir de données couvrant la période 1960-96. Ces données ne fournissent guère d'éléments à l'appui de l'hypothèse selon laquelle la nouvelle conception du rôle de vice-chancelier, considéré non plus comme un universitaire et un administrateur mais plutôt comme un dirigeant et un gestionnaire, aurait considérablement transformé le profil de formation et de carrière des individus placés aux commandes des universités. Les échelons supérieurs de la hiérarchie universitaire restent de loin la principale source de recrutement des vice-chanceliers, même si les membres des anciens Polytechnics/universités nouvelles ont très peu de chances d'accéder à la direction d'Oxford ou de Cambridge, d'une autre institution historique ou d'une université ancienne. Cette étude met en évidence la pérennité du profil des individus recrutés au poste de vice-chancelier, malgré les transformations récentes ayant affecté l'organisation, les effectifs et les mécanismes de financement de l'enseignement supérieur.

INTRODUCTION : DE NOUVEAUX MODÈLES DE DIRIGEANTS D'UNIVERSITÉ

Les nouvelles relations instaurées entre l'État et les universités ont focalisé l'attention sur les méthodes de direction et de gestion institutionnelles et sur les caractéristiques des individus qui exercent ces fonctions (Bargh *et al.*, 1996). On attend désormais des vice-chanceliers qu'ils communiquent à leurs établissements la vision et le sens stratégiques nécessaires pour se positionner ou se repositionner sur la scène nationale, et parfois même sur la scène internationale au sein d'une communauté éducative mondialisée. Il leur est demandé de contribuer, en tirant tous les avantages possibles pour leur institution, au débat actuel sur l'adaptation des qualifications, la restauration ou le renforcement de la compétitivité économique aux niveaux national et régional, et l'amélioration des chances d'épanouissement personnel et d'insertion sociale. Comme le souligne la Commission d'enquête nationale sur l'enseignement supérieur (Commission Dearing) dans ses conclusions, le défi auquel est confronté l'enseignement supérieur britannique (et par conséquent ceux qui le dirigent et le gèrent) consiste à doter les établissements d'une stature internationale à tous les niveaux de l'enseignement et de la recherche, et à contribuer, individuellement et collectivement, à la construction de la société du savoir (Dearing, 1997).

Les débats actuels autour de la contribution de l'université à la production et à la diffusion des connaissances, de ses relations avec l'État-nation et la puissance publique en général, et de son statut de vénérable institution sociale (Wittrock, 1993 ; Shumar, 1997), justifient l'intérêt porté aux personnalités qui occupent les plus hautes fonctions au sein de ces institutions. Aussi avons-nous entrepris de vérifier, de façon plus systématique (et historique) que nos prédécesseurs, un certain nombre de données empiriques susceptibles de confirmer qu'une nouvelle génération de dirigeants d'université a remplacé celle des universitaires et des administrateurs. Plus précisément, nous avons étudié l'évolution du profil des individus qui se sont hissés au premier rang de la hiérarchie des établissements d'enseignement supérieur britanniques depuis les années 60. Notre approche analytique nous a permis de poser pour la première fois un certain nombre de questions concernant l'évolution de la fonction de vice-chancelier. La formation initiale et continue des vice-chanceliers a-t-elle beaucoup évolué durant cette période de changement ? Voit-on vraiment apparaître une nouvelle génération de dirigeants aux profils plus diversifiés ? Dans l'affirmative, quels sont les cheminements classiques qui permettent d'accéder au plus haut niveau de la hiérarchie universitaire, et y a-t-il eu dans ce domaine des changements évidents ou significatifs au cours des dernières décennies ? Dans quelle mesure le déroulement de carrière des dirigeants a-t-il évolué depuis les années 60 ? De quels rangs les vice-chanceliers sont-ils généralement issus ? Enfin, quels sont les éléments tendant à démontrer que

les différences entre les « anciennes » universités (antérieures à 1992) et les anciens *Polytechnics* ou les nouvelles universités (créées après 1992) exigent de la part de leurs dirigeants une expérience et des qualités différentes ?

Toutes ces questions partent bien sûr de l'hypothèse générale qu'un nouveau style de dirigeant au profil de gestionnaire a fait son apparition dans l'enseignement supérieur britannique. Cette étude se limite à un seul aspect des questions complexes découlant de cette hypothèse. D'autres données actuellement analysées par les auteurs permettront d'avoir un aperçu plus complet des changements affectant la pratique sociale des fonctions de direction dans l'enseignement supérieur britannique. En nous contentant dans un premier temps d'analyser l'évolution dans le temps du profil des dirigeants d'université, nous pouvons au moins tester la validité d'un élément essentiel de l'argumentation générale. L'hypothèse spécifique que nous cherchons à vérifier consiste à dire que l'évolution de la conception du rôle de dirigeant d'université, considéré comme un gestionnaire plutôt que comme un universitaire et un administrateur, s'est traduite par de profonds changements dans le mode de formation et le profil de carrière des individus qui parviennent au sommet de la hiérarchie.

LES VICE-CHANCELIERS, UN GROUPE D'ÉLITE ? QUESTIONS ET PROBLÈMES

Les précédentes études consacrées aux vice-chanceliers britanniques relevaient essentiellement de la littérature sociologique et historique sur les élites et le pouvoir. Toutes les connaissances que nous avons sur les membres de cette élite sont obscurcies par la polémique théorique et l'ambiguïté conceptuelle entourant l'étude des élites et du pouvoir, domaine qualifié jadis par Giddens « d'océan d'ineffable confusion » (Giddens, 1974). Le problème découle de la perspective plus large dans laquelle se situent les études consacrées au rôle des élites dans la structuration de la société et aux relations entre les élites, les classes et le système de pouvoir. Néanmoins, certaines de ces études, et en particuliers celles réalisées par des sociologues et des historiens, nous donnent une image précise, bien qu'aujourd'hui dépassée, des caractéristiques du groupe social et professionnel formé par les vice-chanceliers (voir, par exemple, Collison et Millen, 1969 ; Perkin, 1978-79 ; Halsey et Trow, 1971 ; Wakeford, 1974).

Entre les années 30 et la fin des années 60, l'origine sociale et la formation des vice-chanceliers britanniques n'ont connu qu'une lente évolution. Tout comme les membres d'autres groupes d'élite méritocratiques, les vice-chanceliers étaient très majoritairement issus de la classe moyenne, de la catégorie des individus sans fortune ni relations personnelles qui ne doivent leur ascension sociale qu'« à leur seul mérite » (Rubinstein, 1987, p. 193). Ils étaient également proportionnellement plus nombreux à avoir fréquenté Oxford ou Cambridge. Ce sont ces hommes (il n'y a eu

aucune femme vice-chancelier durant cette période, et il n'y en a que quelques-unes aujourd'hui) qui ont fait entrer les universités britanniques dans l'ère de l'après-guerre et leur ont fait adopter un nouveau type de relations avec l'État, à une période d'expansion progressive du système d'enseignement supérieur et d'augmentation de ses effectifs.

Après une période de foisonnement dans les années 60 et 70, les recherches consacrées aux vice-chanceliers sont devenues relativement rares. Néanmoins, un récent article analysant l'origine socioprofessionnelle des vice-chanceliers en poste dans les années 90 nous fournit un repère actualisé (Farnham et Jones, 1998). Les auteurs de cet article admettent que les vice-chanceliers et les principaux d'université des années 90 forment toujours une élite organisationnelle et sociale, mais affirment que cette élite est beaucoup plus hétérogène qu'autrefois. Ils concluent que les caractéristiques de la génération actuelle de hauts responsables de l'enseignement supérieur britannique présentent à la fois des similitudes et des différences par rapport à celles mises en évidence par les études antérieures. Dans l'ensemble, précisent-ils cependant, « les différences sont probablement plus nombreuses que les similitudes » car les institutions elles-mêmes se sont transformées, de même que les pouvoirs des vice-chanceliers et l'enseignement supérieur de manière générale (Farnham et Jones, 1998, p. 54).

Notre étude porte essentiellement sur les conditions d'accès au poste éminent de vice-chancelier. Pour comprendre le processus de recrutement, nous devons analyser les structures de la hiérarchie universitaire et leur rôle dans l'affectation des individus aux postes de responsabilité. Selon Giddens, les postes de haut rang appartenant à différentes catégories institutionnelles s'insèrent dans une structure complexe que la simple distinction entre « élite » et « non-élite » ne permet pas d'appréhender. Il distingue pour sa part trois sortes de structures : « l'élite », la « structure secondaire » et la « non-élite ». La structure secondaire a une influence déterminante sur le recrutement des élites dans toutes les catégories institutionnelles. Deux niveaux peuvent être distingués au sein de cette structure secondaire. Le premier, ou appareil administratif, est au service de l'élite professionnelle, et constitue en fait une strate administrative. Le second, ou strate de recrutement, constitue le « vivier » où sont directement recrutées les élites. Giddens indique cependant que dans certains groupes professionnels, mais pas dans tous, les élites peuvent aussi être issues de la strate administrative (Giddens, 1974, p. 13-14).

Dans sa description du processus de recrutement aux postes universitaires de haut rang dans les années 70, Giddens plaçait les professeurs et les chefs de département à la fois dans la strate administrative et dans la strate de recrutement (Giddens, 1974, p. 15). Dans son schéma, ces deux strates se recouvrent entièrement puisque les vice-chanceliers (et les directeurs des collèges d'Oxford et

Cambridge) étaient recrutés à la fois parmi les professeurs et parmi les chefs de département. Toutefois, le système d'enseignement supérieur au sein duquel Giddens situe son analyse a ensuite changé de taille, de configuration et de structure. Pour comprendre comment les conditions de recrutement ont évolué avec le temps, nous devons déterminer si les paramètres de la structure secondaire ont évolué en parallèle et décrire ses caractéristiques fonctionnelles et conceptuelles. Nous devons en particulier définir si les réformes de l'enseignement supérieur ont eu une incidence sur le degré de chevauchement entre les strates administratives et de recrutement. Notre intention est donc de mieux éclairer la relation existant entre l'élite, la structure secondaire et la « non-élite », et de mettre en évidence les changements ayant affecté ce que Giddens appelle les « filières » de recrutement. Notre analyse vise essentiellement deux objectifs : Premièrement, identifier les « parcours » classiques menant aux postes les plus élevés dans les établissements d'enseignement supérieur depuis les années 60. Deuxièmement, comparer nos résultats aux conclusions de précédentes analyses consacrées à ce thème.

DONNÉES ET MÉTHODE

Les données que nous avons utilisées ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, financé par la fondation Leverhulme, qui visait à analyser l'émergence de nouveaux modes de direction institutionnelle dans l'enseignement supérieur britannique. Ce projet se proposait notamment de mettre en évidence les différences existant de ce point de vue entre le Royaume-Uni, la Suède, les Pays-Bas et les états américains de Géorgie et de Californie. Pour la partie Royaume-Uni, nous avons élaboré des bases de données contenant les biographies de tous les vice-chanceliers nommés depuis 1960. Nous avons obtenu ainsi 341 fiches biographiques réparties dans deux bases de données indépendantes mais reliées entre elles.

La première base contient jusqu'à 77 variables numériques par fiche décrivant les caractéristiques des vice-chanceliers nommés depuis 1960. Ces variables ont été regroupées en trois grandes catégories descriptives : premièrement, les caractéristiques démographiques des vice-chanceliers, notamment leur âge, leur sexe, leurs diplômes et leurs titres ; deuxièmement, les principales caractéristiques de leur parcours d'étude et de leur carrière ; enfin, leur participation à la vie universitaire et aux activités d'autres organisations du secteur public ou privé. La seconde base contient neuf tableaux de données qualitatives qui complètent les éléments de la dernière catégorie.

Ces bases ont été élaborées essentiellement à partir de données extraites des éditions successives du *Who's Who*. Bien que ces données soient parfois incomplètes, elles représentent l'unique source d'informations accessible sur les caractéristiques sociales de ce groupe professionnel d'élite. Au moment où nous

rédigions cet article, notre base de données ne comportait que 32 fiches non renseignées sur des individus ayant occupé les fonctions de vice-chancelier depuis 1960. Toutefois, les catégories finales ayant servi à élaborer les séries longitudinales pour les années 50 et 90 ne sont pas représentatives de l'ensemble de la population de vice-chanceliers car les premières n'incluent que les vice-chanceliers qui étaient en poste en 1960, tandis que les secondes ne vont pas au-delà de novembre 1996. L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS.

Nous nous sommes efforcés dans toute la mesure du possible de faire correspondre les catégories d'analyse utilisées dans les bases de données biographiques à celles utilisées dans l'étude de Collison et Millen (1969), ceci pour nous permettre de commenter les variations à long terme du profil social des vice-chanceliers. Nous avons aussi comparé nos résultats à ceux de Farnham et Jones, qui portent sur la période 1990-1997 (Farnham et Jones, 1998). Les questions abordées (et les méthodes employées) par Farnham et Jones sont proches des nôtres, mais leur étude couvre une période plus courte et sa validité statistique est plus limitée. Leurs conclusions manquent donc quelquefois de force de conviction. En faisant porter l'analyse sur une période plus longue, qui va de 1960 aux années 90, cet article explore des évolutions à plus long terme et apporte donc des éléments statistiques plus convaincants pour valider ou non l'hypothèse énoncée précédemment. Toutefois, à la différence de Farnham et Jones (1998), nous n'avons pas cherché à reproduire les précédentes analyses mettant en corrélation l'origine sociale des vice-chanceliers et le type d'établissement scolaire fréquenté. Bien que nous ayons recueilli des données sur les parcours scolaires, nous ne les avons pas analysées en raison du problème que pose les changements de catégorie des établissements sur une longue période. Cette tâche était techniquement réalisable mais elle aurait exigé plus de temps et de moyens que nous n'en avons pour mener à bien ce projet de recherche.

POSTES OCCUPÉS ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ACQUISE EN DEHORS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

D'après nos données, l'écrasante majorité des vice-chanceliers sont issus d'un seul et même milieu professionnel. Plus de 90 % de ceux qui ont été nommés depuis 1960 étaient auparavant des universitaires de carrière ayant généralement gravi les échelons successifs de la hiérarchie. Au Royaume-Uni, la prédominance des universitaires de carrière parmi les vice-chanceliers est une constante au moins depuis les années 30 (Collison et Millen, 1969). Si l'on examine les chiffres par décennie, on constate que la proportion d'universitaires de carrière tombe légèrement en dessous de 90 % (elle passe à 88 %) chez les vice-chanceliers recrutés dans les années 60 (Collison et Millen obtiennent ce même chiffre pour 1967). Ces résultats confirment que la très grande majorité des vice-chanceliers accèdent à ce poste après avoir gravi

les échelons de la hiérarchie universitaire. On retrouve ce même type de parcours pour des postes équivalents (président ou recteur d'université) dans d'autres pays, notamment aux États-Unis et en Australie (Green, 1997, p. 137).

Tableau 1. Poste occupé immédiatement avant celui de vice-chancelier

| Poste précédent | N | % | Sous-total % | Total % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|--------------|------------|
| Vice-chancelier d'une université ancienne | 16 | 4.7 | | |
| Vice-chancelier d'une université nouvelle | 9 | 2.6 | | |
| Directeur d'un établissement d'enseignement supérieur hors du Royaume-Uni | 10 | 2.9 | 10.2 | |
| Vice-chancelier délégué d'une université ancienne | 47 | 13.8 | | |
| Directeur adjoint d'une université nouvelle | 36 | 10.6 | | |
| Directeur adjoint d'un autre type d'établissement d'enseignement supérieur | 2 | 0.6 | 25 | |
| Directeur de collège à Oxford ou Cambridge | 17 | 5.0 | | |
| Directeur de collège dans une université ancienne | 6 | 1.8 | | |
| Directeur d'un autre type d'établissement d'enseignement supérieur | 34 | 10.0 | | |
| Chef d'une autre catégorie d'établissement d'enseignement | 5 | 1.5 | 18.3 | 53.5 |
| Professeur d'université | 89 | 26.1 | | |
| Autre poste universitaire | 23 | 6.8 | 32.9 | 86.4 |
| Poste dans la fonction publique | 17 | 5.0 | | |
| Poste dans le secteur public (hors fonction publique) | 10 | 2.9 | | |
| Secteur privé | 12 | 3.5 | | |
| Poste de haut rang au sein d'un conseil scientifique/ de financement dans l'enseignement supérieur | 7 | 2.1 | | |
| Autre | 1 | 0.3 | | 13.8 |
| TOTAL | 341 | 100 | | 100 |

Source : Tableau réalisé par les auteurs à partir d'informations recueillies dans les éditions successives du *Who's Who*.

L'analyse des postes occupés par les vice-chanceliers immédiatement avant qu'ils accèdent à cette fonction (voir tableau 1) révèle qu'un quart d'entre eux étaient soit vice-chancelier délégué (14 %), soit directeur adjoint (11 %), c'est-à-dire faisaient partie des cadres supérieurs de l'institution. Un quart des vice-chanceliers étaient auparavant professeurs d'université, et dans ce groupe 44 % occupaient simultanément un poste d'encadrement universitaire tel que doyen ou chef de département, ou un autre poste administratif tel qu'intendant, secrétaire ou directeur de recherche.

Un dixième des vice-chanceliers occupaient auparavant un autre poste de vice-chancelier dans une institution différente, et 17 % avaient été recrutés après une expérience à un poste de direction, par exemple comme directeur d'un collège d'Oxford ou Cambridge, d'un collège dans une université ancienne ou dans un autre type d'établissement d'enseignement supérieur. Au total, près de 80 % des vice-chanceliers avaient été choisis parmi les professeurs ou les cadres supérieurs, et plus de la moitié occupaient juste avant un poste de directeur ou directeur adjoint (ou l'équivalent) d'un établissement d'enseignement supérieur.

En poussant nos investigations au-delà du poste précédant immédiatement celui de vice-chancelier, nous avons obtenu un tableau un peu différent. A un moment ou l'autre de leur carrière, un tiers des vice-chanceliers (34 %) avaient travaillé dans le secteur public (y compris dans la fonction publique), 20 % avaient occupé un emploi salarié dans le secteur privé (y compris des fonctions directionnelles sans pouvoir d'exécution), et 16 % justifiaient d'une expérience professionnelle à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé. Un peu moins d'un tiers (30 %) n'avaient d'expérience ni dans le secteur public, ni dans le privé. Étant donné la propension des universités à recruter de manière prépondérante au sein d'une seule catégorie professionnelle, les informations selon lesquelles de nombreux vice-chanceliers peuvent se prévaloir d'une expérience plus large méritaient des investigations plus approfondies.

Nous avons comparé l'expérience professionnelle acquise en dehors de l'enseignement supérieur par les dirigeants d'anciennes universités et par les dirigeants d'anciens *Polytechnics* ou d'universités nouvelles. Lorsqu'on regroupe dans une même catégorie les emplois salariés et les fonctions de direction sans pouvoir d'exécution, on ne constate que des différences mineures entre les dirigeants de ces deux catégories d'établissements en termes d'expérience professionnelle dans l'administration/le secteur public et dans le secteur privé. Toutefois, si l'on retient une définition plus étroite du secteur privé (ne couvrant que les emplois salariés), on constate que la probabilité d'avoir occupé un emploi dans le secteur privé est près de deux fois plus élevée pour les vice-chanceliers de *Polytechnics*/d'universités nouvelles que pour leurs homologues à la tête d'universités anciennes. Fait important, rien n'indique que ce profil d'expérience ait évolué de façon significative avec le temps, même si les vice-chanceliers en poste dans les années 50 et 60 ont plus de chances d'avoir occupé un emploi dans le secteur public que leurs successeurs au cours des décennies suivantes.

Les données concernant l'exercice de fonctions directionnelles sans pouvoir d'exécution pendant la durée du mandat de vice-chancelier fournissent des enseignements intéressants sur la portée de l'expérience acquise en dehors de la sphère universitaire. Alors que les vice-chanceliers des anciens *Polytechnics* ou des universités nouvelles ont plus de chances d'avoir occupé un emploi salarié dans le

privé, leurs homologues des universités anciennes s'avèrent plus nombreux à avoir exercé des fonctions directionnelles sans pouvoir d'exécution. D'après les données que nous avons analysées, un vice-chancelier d'université ancienne sur trois a occupé un poste de directeur non exécutif dans une entreprise privée, alors que la proportion correspondante est seulement de un sur huit pour les vice-chanceliers de *Polytechnics*/universités nouvelles. Ces informations doivent être nuancées par le fait qu'un certain nombre de ces postes de direction dans le secteur privé peuvent correspondre à des postes dans des entreprises créées par les universités, les vice-chanceliers étant dans ce cas membres d'office du conseil de direction. Néanmoins, nos premières investigations montrent que les postes de direction occupés se situent dans un large éventail de secteurs d'activité, parmi lesquels les technologies de l'information, la pétrochimie, la production d'énergie, les banques, les assurances et les médias.

La proportion de vice-chanceliers exerçant simultanément des fonctions directionnelles sans pouvoir d'exécution a été multipliée par quatre, passant de 11 % dans les années 50 à 40 % dans les années 80. Les vice-chanceliers nommés dans les années 90 sont moins nombreux à occuper ce type de fonctions de direction (26 %), mais cette proportion peut bien sûr augmenter avec le temps. Autre constat intéressant, la proportion de vice-chanceliers occupant plusieurs postes de direction a progressé au fil des années : alors que 6 % seulement des vice-chanceliers occupaient plus d'un poste de direction dans les années 60, ils étaient 22 % dans cette situation dans les années 80.

Malgré cette présence des vice-chanceliers à des postes de direction, il apparaît que leur participation à des organisations externes concerne essentiellement des instances éducatives et universitaires ou professionnelles. Près de la moitié d'entre eux ont fait ou font partie d'organismes relevant de leur propre sphère universitaire/professionnelle, ce qui tend à confirmer que la fonction de vice-chancelier reste enracinée dans une culture de direction institutionnelle. Ceci est particulièrement flagrant dans le cas des organismes du domaine de la santé : dans les années 90, le nombre de vice-chanceliers occupant des fonctions dans ce type d'organismes a doublé par rapport aux décennies précédentes. En outre, une forte minorité de vice-chanceliers cumulent cette fonction avec celle de membre d'un organisme de financement (21 %) ou d'un conseil scientifique (33 %). La proportion de vice-chanceliers appartenant à un organisme de financement a légèrement augmenté sur la période considérée, passant d'un sixième avant les années 70 à environ un quart au cours des décennies suivantes. La proportion de membres de conseils scientifiques a connu une progression du même ordre au cours de cette période.

Enfin, nous avons recensé les vice-chanceliers ayant exercé des fonctions de conseiller ou de membre d'un ministère ou d'un département, et ceux ayant fait

partie d'un organisme consultatif gouvernemental. Dans le premier cas, aucune tendance claire ne se dégage, la proportion ayant oscillé autour de 18 % au cours de la période considérée. Quant à la proportion de vice-chanceliers ayant appartenu à des organismes consultatifs gouvernementaux, elle a diminué au fil du temps, passant d'environ un tiers dans les années 60 à seulement 13 % dans les années 90.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COMME TERRAIN DE RECRUTEMENT

L'analyse de la localisation des postes occupés juste avant la nomination au poste de vice-chancelier fournit quelques indications sur la mobilité intersectorielle entre les anciens *Polytechnics* (et après 1992, les nouvelles universités), et les universités anciennes (celles créées avant 1992). A elles seules, ces données ne rendent compte que de manière imparfaite de cette mobilité intersectorielle car des mouvements importants d'un secteur à l'autre peuvent se produire à un stade moins avancé de la carrière. Compte tenu de cette réserve, on constate néanmoins que le nouveau secteur et l'ancien présentent des caractéristiques de mobilité horizontale assez différentes. Ce qui frappe avant tout, c'est la quasi-absence de mobilité des nouveaux établissements vers les anciens – un seul vice-chancelier (soit 0.5 % ou 1 sur 200) d'université ancienne a été recruté dans une université nouvelle (qui était un *Polytechnics* à l'époque). Le nouveau secteur se caractérise aussi par un recrutement essentiellement interne – 78 % des vice-chanceliers d'universités nouvelles sont issus d'universités nouvelles. En revanche, la mobilité des anciennes universités vers les nouvelles est beaucoup plus fréquente, avec un peu plus d'un vice-chancelier d'université nouvelle sur cinq recruté dans une université ancienne.

Nos données nous ont permis de mesurer la propension des universités à recruter en interne. Les deux tiers des vice-chanceliers ont été recrutés par une institution dont ils n'étaient pas membres. Ce type de recrutement est caractéristique du modèle du PDG d'université que l'on rencontre aux États-Unis, au Canada et, dans une moindre mesure, en Australie (Green, 1997). Le tiers restant faisait déjà partie de l'institution, ce schéma correspondant plutôt au modèle du recteur élu, très répandu dans les établissements d'enseignement supérieur européens. Dans ce groupe de vice-chanceliers recrutés en interne, 25 % étaient des directeurs de collège d'Oxford ou Cambridge, lesquels occupent le poste de vice-chancelier à tout de rôle, ou des directeurs d'établissements d'enseignement supérieur qui étaient en poste au moment où leur établissement a acquis le statut de *Polytechnics*. Les 75 % restants occupaient avant leur nomination le poste de vice-chancelier délégué, de directeur adjoint, ou un autre poste au sein de l'université. Les promotions internes au poste de vice-chancelier sont plus fréquentes dans les nouvelles universités (43 %) que dans les anciennes (32 %).

Dans l'ancien secteur, les deux tiers des vice-chanceliers étaient auparavant soit professeurs (41 %), soit vice-chanceliers adjoints (25 %). Les trois quarts d'entre eux appartenaient déjà à l'ancien secteur, mais pas à l'établissement où ils ont été nommés. Ce modèle de déroulement de carrière à l'intérieur de l'ancien secteur ne se retrouve pas dans le nouveau. Dans ce dernier, on note une forte propension au recrutement par promotion d'individus appartenant déjà à l'institution – la plupart des personnes ainsi recrutées occupaient auparavant le poste de directeur adjoint. Près de la moitié des vice-chanceliers nommés dans le nouveau secteur étaient auparavant des directeurs adjoints, dont plus de la moitié appartenaient déjà à l'institution.

En général, les vice-chanceliers qui effectuent une progression horizontale (c'est-à-dire passant d'un poste de vice-chancelier à un autre poste de vice-chancelier) tendent à rester dans le même secteur. Un seul vice-chancelier sur quinze est passé de l'ancien secteur dans le nouveau, et un sur huit seulement est passé du nouveau dans l'ancien. Ce dernier cas de mobilité intersectorielle représente l'unique exemple de passage du nouveau à l'ancien secteur quel que soit le rang occupé dans la hiérarchie juste avant la nomination.

Les données tendent à démontrer qu'il n'y a pratiquement aucun mouvement trans-sectoriel, que ce soit horizontal ou vertical, du nouveau secteur vers le poste de vice-chancelier dans l'ancien (sachant que nous avons limité nos recherches au poste précédant immédiatement celui de vice-chancelier). Cette constatation n'est peut-être pas très surprenante, mais elle frappe néanmoins par son caractère systématique, puisqu'elle se vérifie quel que soit le niveau de carrière atteint par les intéressés juste avant leur nomination. Elle donne à penser que bien que l'ancien système binaire ait été, ou soit en passe d'être supprimé, le secteur des universités et celui des anciens *Polytechnics* restent assez étanches l'un par rapport à l'autre en termes de recrutement des dirigeants institutionnels.

FORMATION UNIVERSITAIRE : LA FORTE PRÉSENCE DES DIPLÔMES D'OXFORD ET CAMBRIDGE

Études de 1^{er} et 2^e cycles

Un peu plus d'un tiers des vice-chanceliers britanniques nommés depuis 1960 avaient suivi leurs études de 1^{er} et 2^e cycles à Oxford ou à Cambridge. Parmi les 34 % de vice-chanceliers ayant obtenu un premier diplôme universitaire dans l'une de ces deux institutions, 18 % avaient fréquenté Cambridge et 16 % Oxford. Ces diplômés d'Oxford/Cambridge ont ensuite été recrutés en grand nombre dans l'ensemble du secteur universitaire (à l'exception des nouvelles universités du Pays de Galles), puisqu'ils ont représenté 37 % des vice-chanceliers de l'ancien secteur, 22 % de ceux du nouveau secteur, 41 % des dirigeants d'universités londoniennes et

Tableau 2. **Établissements fréquentés en 1^{er} et 2^e cycle d'études universitaires par les vice-chanceliers nommés depuis 1960**

| 1 ^{er} /2 ^e cycles Type d'établissement | | Ancienne université | Polytechnics | Cambridge | Oxford | London College | Ancienne université écossaise | Collège gallois | Université étrangère | Irlande ancienne université | Collèges de technologie | Irlande Nord ancienne université | Irlande Collèges de technologie | Total % | Oxbdg 1 ^{er} /2 ^e cycle % | Oxbdg PG/3 ^e cycle % | Différence en % |
|----------------------------------------------------------------|-----------|---------------------|--------------|------------|------------|----------------|-------------------------------|-----------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| | | Ancienne université | N 26.5 | 1 .7 | 31 22.8 | 21 15.4 | 15 11.0 | 15 11.0 | 7 5.1 | 8 5.9 | 1 .7 | 0 | 1 .7 | 0 | 136 40 | 38.2 | 51.5 |
| Nouvelle université | N 53.8 | 3 3.2 | 10 10.8 | 10 10.8 | 9 9.7 | 3 3.2 | 4 4.3 | 1 1.1 | | 3 3.2 | | | 93 27.4 | 21.6 | 23.7 | +2.1 | |
| Cambridge | N 20 | | 6 60 | 2 20 | | | | | | | | | 10 2.9 | 80 | 100 | +20 | |
| Oxford | N % | | 1 12.5 | 6 75 | 1 12.5 | | | | | | | | 8 2.4 | 87.5 | 100 | +12.5 | |
| London College | N 23.5 | 4 35.3 | 6 5.9 | 1 5.9 | 2 11.8 | 2 11.8 | 1 5.9 | 1 5.9 | | | | | 17 5.0 | 41.2 | 50.0 | +8.8 | |
| Ancienne U. écossaise | N 8.3 | 3 5.6 | 2 20.0 | 6 16.7 | 1 2.8 | 22 61.1 | 1 2.8 | 1 2.8 | | | | | 36 10.6 | 22.3 | 43.2 | +20.9 | |
| Collège gallois | N 14.3 | | | 5 35.7 | 1 7.1 | | 6 42.9 | | | | | | 14 4.1 | 35.7 | 57.1 | +21.4 | |
| Open University | N % | | 1 50.0 | 1 50.0 | | | | | | | | | 2 0.6 | 100 | 0 | -100 | |
| Irlande du Nord ancienne U. | N 25.0 | 2 25.0 | | 1 12.5 | | 1 12.5 | | 1 12.5 | 1 12.5 | | | | 8 2.4 | 37.5 | 50 | +12.5 | |
| Nouvelle U. écossaise | N 40.0 | 2 20.0 | 1 20.0 | | | 1 20.0 | | | | | | 1 20.0 | 5 1.5 | 20 | 0 | -20 | |
| Nouvelle U. galloise | N 50.0 | 2 50.0 | | | | | 2 50.0 | | | | | | 4 1.2 | 0 | 0 | 0 | |
| Université de Londres | N 14.3 | | 2 28.6 | 1 14.3 | 1 14.3 | 2 28.6 | | | | | | | 7 2.1 | 42.9 | 85.7 | +42.8 | |
| Total 1960-97 | N % | 104 30.6 | 4 1.2 | 62 18.2 | 54 15.9 | 30 8.8 | 46 13.5 | 21 6.2 | 12 3.5 | 2 .6 | 3 .9 | 1 .3 | 1 .3 | 340 100 | 34.1 | 45 | +10.9 |
| Total pré-1981 | N % | 52 27.1 | 1 .5 | 39 20.7 | 33 17.6 | 16 8.5 | 24 12.8 | 13 6.9 | 5 2.7 | 1 .5 | 3 1.6 | 1 .5 | 0 | 188 100 | 38.3 | 49.7 | +11.4 |
| Total post-1981 | N % | 52 34.2 | 3 2.0 | 23 15.1 | 21 13.8 | 14 9.2 | 22 14.5 | 8 5.3 | 7 4.6 | 1 .7 | | | 1 .7 | 152 100 | 28.9 | 39.1 | +10.2 |

Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

la totalité des vice-chanceliers de l'Open University. En deuxième position après les diplômés d'Oxford/Cambridge, on trouve le groupe des vice-chanceliers (31 %) ayant passé les premières années de leur vie universitaire dans d'anciennes universités britanniques, évidemment bien plus nombreuses que les universités de Cambridge ou Oxford. La répartition des vice-chanceliers selon le type d'université dans laquelle ils ont effectué leurs études de 1^{er} et 2^e cycles est présentée au tableau 2.

Bien qu'ils ne soient pas directement comparables avec ceux de l'étude plus ancienne de Collison et Millen (1969), ces résultats permettent d'effectuer certains parallèles. En 1935 et en 1967, Collison et Millen ont constaté qu'Oxford et Cambridge étaient la « principale source de provenance des vice-chanceliers », 66 % d'entre eux étant sortis d'Oxford et 59 % de Cambridge. Ils précisent cependant que le poids d'Oxford/Cambridge a pu être surestimé dans leur étude puisque celle-ci prend en compte l'ensemble des collègues d'Oxford/Cambridge, faisant de ces deux sites universitaires la catégorie la plus importante de l'étude (les collègues d'Oxford/Cambridge représentaient 61 % de l'échantillon dans l'étude de 1935, contre 5,3 % de l'ensemble de notre échantillon).

Tout comme Collison et Millen, nous avons constaté que les diplômés des universités écossaises fournissaient également un fort contingent de vice-chanceliers, le quatrième par ordre d'importance (ou le troisième si l'on regroupe Oxford et Cambridge). Depuis 1960, on a pu observer une tendance nette à recruter de préférence des candidats issus de la région ou des candidats internes dans les anciennes universités écossaises et les collèges gallois. Plus de 60 % des vice-chanceliers des anciennes universités écossaises et 43 % des directeurs de collèges gallois avaient obtenu leur premier diplôme universitaire dans leur secteur respectif.

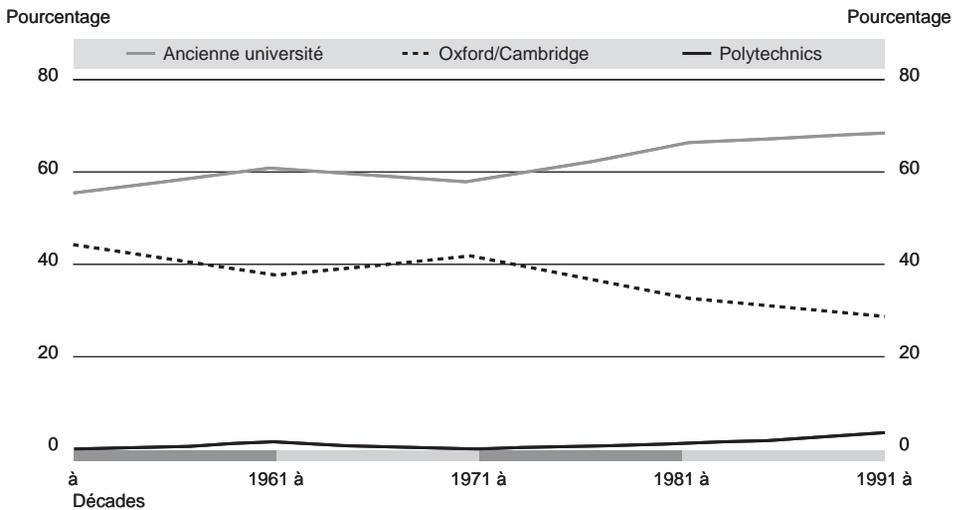
Études de troisième cycle

Beaucoup de vice-chanceliers n'ont pas obtenu leur premier diplôme universitaire à Oxford ou Cambridge mais y ont suivi des études de troisième cycle ou occupé un poste. Près de la moitié (45 %) de ceux qui ont été nommés depuis 1960 avaient obtenu un diplôme de troisième cycle ou enseigné dans l'une de ces institutions. Si l'on examine les deux séries de chiffres (1^{er}/2^e cycles et 3^e cycle/enseignement) pour chaque type d'institution, on se rend mieux compte de l'avantage que représente un passage à Oxford et Cambridge pour l'accès à des fonctions de direction institutionnelle.

Le tableau 2 montre que si l'on tient compte des études de troisième cycle et de l'expérience en tant qu'enseignant, la proportion de vice-chanceliers ayant fréquenté Oxford ou Cambridge augmente de façon importante dans la plupart des cas. Par exemple, la proportion de vice-chanceliers d'universités londoniennes ayant fréquenté l'une de ces deux institutions augmente de plus de 40 % quand on

prend en compte les études de troisième cycle et l'enseignement. Mesurée selon ce critère plus large, la proportion de vice-chanceliers issus d'Oxford ou Cambridge apparaît plus importante que nous ne l'avions indiqué plus haut (en ne prenant en compte que les études universitaires de 1^{er} et 2^e cycles) dans les anciennes universités écossaises et les collèges gallois en particulier, mais aussi dans les anciennes universités d'Angleterre et d'Irlande du Nord.

Figure 1. **Établissement fréquenté pendant les 1^{er} et 2^e cycles des études universitaires par décennie**



Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

En prenant 1981 comme année charnière, on peut se rendre compte de l'évolution dans le temps du poids d'Oxford et Cambridge. Les deux indicateurs – études de 1^{er} et 2^e cycles et études de 3^e cycle/expérience de l'enseignement – montrent une diminution de 10 % après 1981. Avant cette date (l'année 1981 étant comprise), les titulaires d'un premier diplôme universitaire délivré par Oxford ou Cambridge représentaient 40 % des vice-chanceliers nommés, et près de 50 des vice-chanceliers avaient obtenu un diplôme de 3^e cycle ou enseigné à Oxford ou Cambridge. Après 1981, ces proportions n'étaient plus que de 30 et 40 % respectivement.

La figure 1 montre l'évolution dans le temps de la proportion de vice-chanceliers ayant suivi leurs études de 1^{er} et 2^e cycles dans différentes institutions. A partir des années 80, la proportion des vice-chanceliers ayant obtenu leur premier diplôme à Oxford ou Cambridge a régulièrement diminué (pour la formation de 3^e cycle, l'évolution est la même, mais plus marquée). En revanche, la proportion de vice-chanceliers ayant accompli leurs études de 1^{er} et 2^e cycles dans l'une des anciennes universités a régulièrement augmenté au cours de cette même période. Néanmoins, le poids des anciens élèves d'Oxford et Cambridge a progressivement diminué. En tant que facteur déterminant l'accès à un poste de direction institutionnelle, la fréquentation d'Oxford ou Cambridge est restée largement prépondérante chez les vice-chanceliers pendant toute la période considérée, c'est-à-dire depuis 1960. L'étude de Farnham et Jones confirme la persistance d'une proportion élevée d'anciens élèves d'Oxford et Cambridge parmi les vice-chanceliers des années 90, en particulier parmi les dirigeants des institutions « historiques », des universités des grandes villes industrielles et des « autres » universités (Farnham et Jones, 1998).

DIPLÔMES

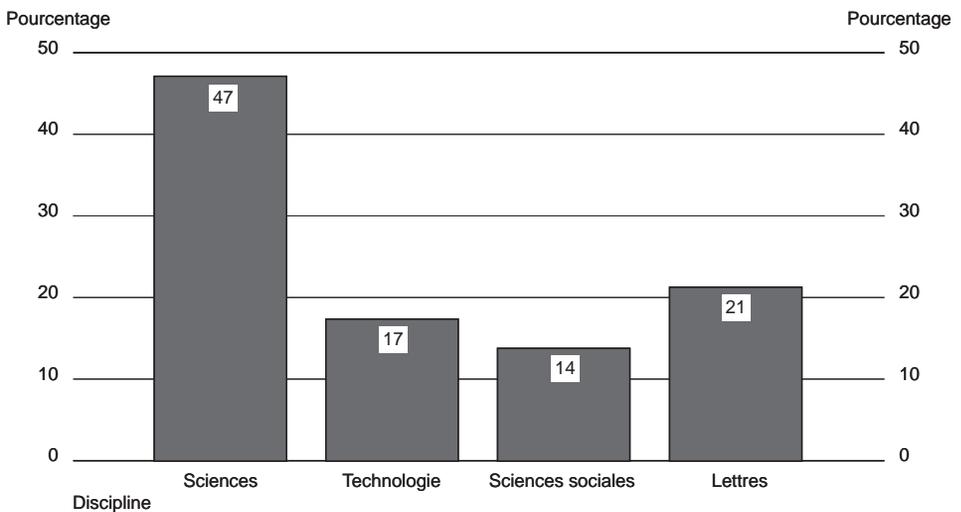
L'importance d'une carrière réussie à l'université vient confirmer la thèse selon laquelle l'accès à la fonction de vice-chancelier a toujours été fortement lié au mérite individuel. Près d'un sixième des vice-chanceliers (16 %) sont réputés avoir obtenu leur licence avec mention très bien. Cette proportion est constante d'un secteur à l'autre, que ce soit avant ou après 1981. Toutefois, nos données indiquent qu'un certain nombre de changements ont eu lieu en ce qui concerne la formation universitaire des vice-chanceliers.

Nous avons utilisé comme indicateur de la formation universitaire la discipline dans laquelle les vice-chanceliers avaient obtenu leur premier diplôme. Nous avons ensuite regroupé l'éventail des disciplines étudiées (en nous basant sur la codification des disciplines établie par la Higher Education Statistics Agency) en quatre champs disciplinaires équivalant à ceux utilisés par Collison et Millen : sciences, technologie, sciences sociales et lettres¹. Comme le montre clairement la figure 2, près de la moitié des vice-chanceliers nommés durant la période considérée avaient une formation scientifique. Les 50 % restants se répartissent à peu près également entre titulaires d'un premier diplôme en littérature, en technologie et en sciences sociales.

Le bagage universitaire des vice-chanceliers de l'ancien et du nouveau secteur diffère légèrement (voir figure 3). Dans les deux secteurs, les scientifiques arrivent largement en tête (49 % des vice-chanceliers dans l'ancien secteur et 42 % dans le nouveau). Les titulaires d'un diplôme littéraire arrivent globalement en deuxième position. Toutefois, quand on examine la situation par secteur, on

constate qu'ils n'occupent ce rang que dans le secteur des anciennes universités, avec 15 % de littéraires. Dans le nouveau secteur, les titulaires d'un diplôme littéraire sont minoritaires, et ce sont les diplômés en technologie qui arrivent en deuxième position (23 %). En outre, dans le nouveau secteur, la proportion de vice-chanceliers ayant un diplôme de sciences sociales est presque équivalente (21 %) à celle des titulaires d'un diplôme technologique. Par comparaison, les diplômés en sciences sociales forment le groupe le plus faiblement représenté dans l'ancien secteur (11 %). On peut donc dire que la formation universitaire des vice-chanceliers reflète assez bien les origines et missions respectives des *Polytechnics* et des anciennes universités.

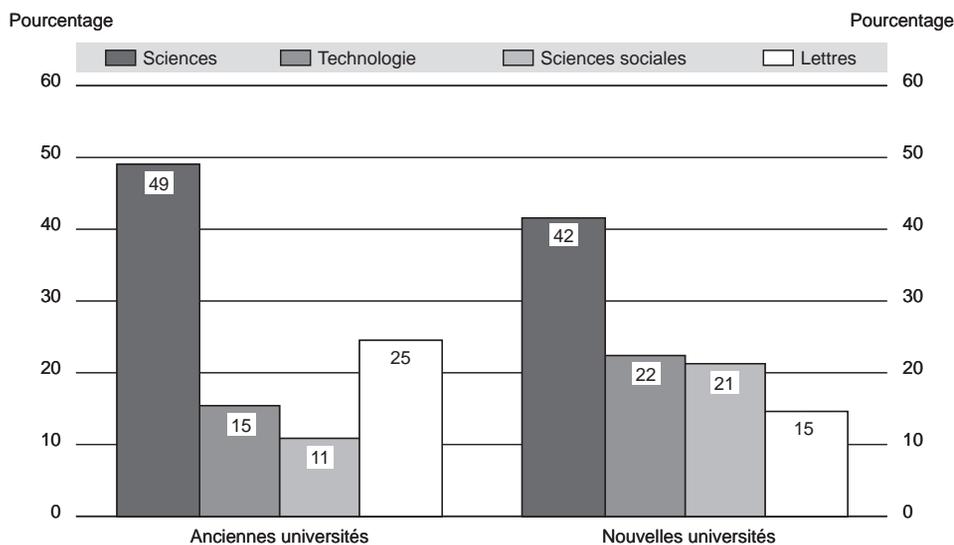
Figure 2. **Champ disciplinaire dans lequel les vice-chanceliers ont obtenu leur 1^{er} diplôme universitaire**



Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

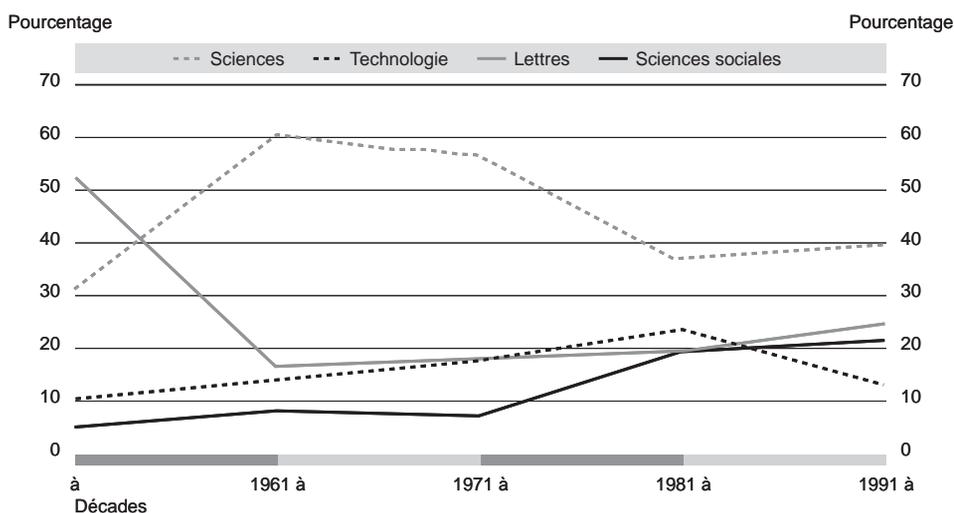
La comparaison avec l'étude de Collison et Millen, qui porte sur une période antérieure, est très éclairante. Cette étude montre en effet que les dirigeants ayant une formation littéraire étaient encore majoritaires en 1967 (bien que leur nombre eût diminué légèrement depuis 1935). Toutefois, la proportion de ceux qui avaient

Figure 3. Formation universitaire par secteur institutionnel



Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

Figure 4. Formation universitaire par décennie



Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

suivi des études scientifiques avait fortement augmenté (elle était passé de 19 à 41 %), reflétant probablement en cela la montée en puissance des sciences et technologies pendant et après la guerre. Notre propre étude (voir figure 4) montre que les littéraires étaient encore majoritaires dans les années 50, mais que les scientifiques ont ensuite occupé le devant de la scène, formant la catégorie la plus nombreuses jusque dans les années 90. La proportion de diplômés en technologie et sciences sociales a progressé dans les années 80 et 90, sans doute à cause de l'influence du nouveau secteur.

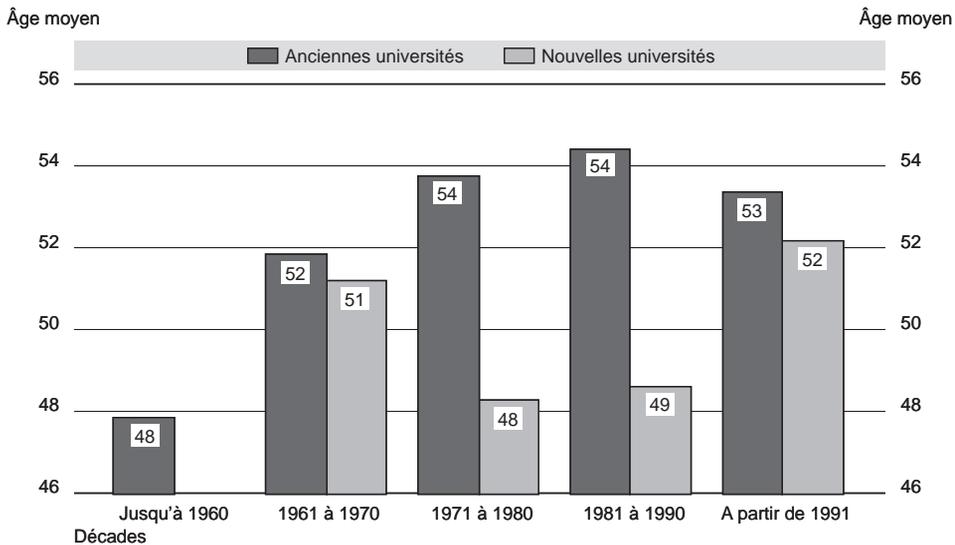
Les données concernant les formations de 3^e cycle suivies par les vice-chanceliers sont plus difficiles à interpréter. D'un côté, il est évident que la possession d'un diplôme de 3^e cycle représente un atout important, bien que non indispensable, pour accéder à la fonction de vice-chancelier. Plus d'un tiers (40 %) des vice-chanceliers n'ont pas de diplôme de maîtrise et une proportion à peu près identique (36 %) n'a pas de doctorat. On constate une différence significative entre les deux secteurs : les vice-chanceliers d'universités anciennes sont plus fréquemment en possession d'une maîtrise de lettres et sciences humaines que les vice-chanceliers d'universités récentes (55 et 38 % respectivement), mais ces derniers sont plus nombreux à avoir obtenu une maîtrise de sciences (17 et 8 %). Pour les doctorats, il n'y a pas de différence majeure entre les deux secteurs : plus des deux tiers des personnes ayant exercé les fonctions de vice-chancelier depuis les années 70 étaient titulaires d'un doctorat.

On ne trouve pas beaucoup de vice-chanceliers en possession d'un diplôme d'enseignement professionnel (opposé ici à classique) : 20 % seulement ont un diplôme professionnel en ingénierie, 6 % en droit, 4 % en médecine et 10 % en gestion. Par contre, les vice-chanceliers sont beaucoup plus nombreux à avoir obtenu des distinctions universitaires honorifiques. Près des deux tiers (60 %) de ceux qui ont été nommés à ce poste depuis 1960 possédaient un diplôme britannique décerné à titre honorifique, et un quart un diplôme honorifique non britannique. Les vice-chanceliers titulaires d'un diplôme *honoris causa*, britannique ou non, se rencontrent beaucoup plus souvent dans l'ancien que dans le nouveau secteur. Seuls quelques-uns ont obtenu le titre prestigieux de Membre de la British Academy (5 %) ou de Membre de la Royal Society (14 %).

ÂGE AU MOMENT DE LA NOMINATION ET DURÉE DES FONCTIONS

L'âge moyen lors de la nomination au poste de vice-chancelier, pour l'ensemble de la population étudiée dans notre étude, est de 52 ans (avec un écart de 27 ans entre le plus jeune, nommé à 38 ans, et le plus âgé, nommé à 65 ans). Les vice-chanceliers des « anciennes » universités accèdent généralement à ce poste à un âge plus avancé que leurs homologues des universités nouvelles (53 ans en moyenne dans l'ancien secteur contre 50 ans dans le nouveau). La figure 5 illustre

Figure 5. Âge au moment de la nomination, par type d'institution et par décennie



Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiées dans les éditions successives du *Who's Who*.

l'évolution sur plusieurs décennies de l'âge moyen lors de la nomination dans les deux secteurs.

Étant donné que l'âge moyen au moment du recrutement ne donne pas une idée précise de l'évolution du profil des personnes recrutées dans ces secteurs, nous avons effectué une analyse par décennie. Les résultats (présentés dans le tableau 3) révèlent que l'âge de recrutement dans les anciennes universités était plus élevé dans les années 70, 80 et 90 que dans les années 50 et 60. En ce qui concerne les universités récentes, le tableau ne fait que confirmer que l'âge de recrutement a diminué dans les années 70 et 80, puis de nouveau augmenté dans les années 90. C'est dans la tranche d'âge la plus basse (50 ans ou moins) que l'on trouve la plus forte proportion de vice-chanceliers, et ceci dans toutes les décennies à l'exception des années 90.

On pouvait s'attendre à ce que l'âge des vice-chanceliers au moment de leur nomination diminue nettement au fil des décennies dans la mesure où la fonction de vice-chancelier a évolué, passant de celle d'administrateur universitaire, ce qui correspond à un poste prestigieux de fin de carrière, à celle de « PDG » d'université, une fonction qui n'est pas nécessairement l'aboutissement d'une carrière et

peut être confiée à des candidats plus jeunes. Pourtant, nos données ne font pas apparaître de tendance évidente à la diminution de l'âge des vice-chanceliers au moment de leur nomination au cours de la période étudiée.

Tableau 3. **Analyse longitudinale des âges au moment du recrutement, par type d'institution**

| Décennie | Années 50 | | Années 60 | | Années 70 | | Années 80 | | Années 90 | |
|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------|
| Type d'institution | Ancienne université | Ancienne université | Nouvelle université | |
| Âge | % | | | | | | | | | |
| 50 ans ou moins | 67 | 38 | 42 | 25 | 79 | 19 | 63 | 22 | 30 | |
| 51-55 | 28 | 39 | 35 | 42 | 21 | 34 | 29 | 52 | 55 | |
| 56-65 | 6 | 23 | 23 | 34 | 0 | 48 | 9 | 26 | 15 | |
| Total | N | 18 | 56 | 26 | 53 | 19 | 65 | 35 | 46 | 20 |

Source : Réalisé par les auteurs à partir des informations publiée dans les éditions successives du *Who's Who*.

Sur l'ensemble de la période, les vice-chanceliers sont restés en fonction pendant neuf ans en moyenne tant dans l'ancien secteur que dans le nouveau (9.1 ans dans les anciennes universités et 8.9 ans dans les nouvelles). Dans l'ancien secteur, avant 1960, une majorité de vice-chanceliers ont occupé ce poste pendant 11 à 15 ans. La durée moyenne d'exercice de la fonction a diminué progressivement au fil des décennies : de seize ans dans les années 50, elle est passée à onze ans dans les années 60, huit ans dans les années 70, sept ans dans les années 80 et moins de cinq ans dans les années 90. On observe une tendance similaire dans le nouveau secteur, où la durée moyenne est passée de 10 ans dans les années 60 et 70, à sept, puis quatre ans dans les années 80 et 90. La durée d'occupation du poste de vice-chancelier a donc tendance à raccourcir dans les deux secteurs. Ce constat vient étayer, sans toutefois confirmer, la thèse selon laquelle la pratique de gestion moderne consistant à nommer les hauts responsables pour une durée déterminée, en général de cinq ans, s'est étendue également aux vice-chanceliers au cours des dernières années (Sarch, 1997, p. 31).

ANALYSE ET CONCLUSIONS

Notre étude révèle la remarquable permanence de certaines caractéristiques de l'itinéraire de carrière et de formation ainsi que du profil démographique des vice-chanceliers britanniques. Les vice-chanceliers sont en général des hommes d'une cinquantaine d'années. Bien que quelques femmes aient récemment accédé à cette fonction, celles-ci sont nettement sous-représentées dans les rangs des

vice-chanceliers sur l'ensemble de la période considérée. L'âge au moment de la nomination ne semble guère avoir varié au cours de la période, que ce soit pour les hommes ou pour les femmes. Cependant, les vice-chanceliers des anciennes universités tendent à être nommés à un âge un peu plus avancé que leurs homologues des nouvelles universités (53 et 50 ans respectivement). La durée moyenne d'exercice de la fonction pour l'ensemble des vice-chanceliers nommés depuis 1960 est légèrement inférieure à huit ans et a eu tendance à diminuer dans les deux secteurs. L'écrasante majorité (plus de 90 %) des vice-chanceliers sont des universitaires de carrière qui ont accédé à ce poste après avoir gravi avec succès tous les échelons de la hiérarchie universitaire. Avant d'occuper cette fonction, la plupart étaient professeurs d'université, vice-chancelier délégué d'une ancienne université ou directeur adjoint d'une nouvelle université. Seule une faible proportion d'entre eux sont issus de l'industrie ou de la fonction publique. Douze pour cent seulement occupaient auparavant un poste de même niveau (vice-chancelier ou principal) dans un autre établissement d'enseignement supérieur (ce pourcentage inclut ceux dont le passage d'un poste de vice-chancelier à un autre a été entrecoupé par un autre emploi).

Près d'un tiers des vice-chanceliers n'ont aucune expérience professionnelle en dehors de l'enseignement supérieur, que ce soit dans le secteur privé ou dans d'autres parties du secteur public. On peut donc raisonnablement avancer qu'une importante minorité des dirigeants d'université n'ont pas une vaste expérience des techniques et des pratiques modernes de gestion d'entreprise. Fait peut-être encore plus significatif, la proportion de vice-chanceliers pouvant se prévaloir d'une expérience professionnelle en dehors de l'enseignement supérieur n'a guère varié au fil des années. Notre étude révèle néanmoins que les dirigeants des anciens *Polytechnics*/nouvelles universités ont près de deux fois plus de chances d'avoir occupé un emploi dans le privé que leurs homologues placés à la tête des anciennes universités, et que la proportion des vice-chanceliers ayant une expérience à un poste de direction sans pouvoir d'exécution a augmenté.

Ces résultats dénotent une grande continuité, voire un certain conservatisme, dans les critères de recrutement des vice-chanceliers britanniques. Farnham et Jones affirment pourtant que les vice-chanceliers des années 90 forment une élite plus diversifiée, plus pluraliste, plus représentative socialement et culturellement que les précédentes générations (Farnham et Jones, 1998, p. 57). Cette affirmation repose essentiellement sur leur étude de la scolarité obligatoire des vice-chanceliers et sur leur typologie des établissements d'enseignement supérieur, qu'ils ont répartis en six catégories : *ancients* (Oxford, Cambridge et autres universités historiques), *civics* (universités construites dans les grandes villes industrielles), *plate glass* (universités construites dans les années 60 en matériaux préfabriqués), *colleges of advanced technology* (établissements de type institut universitaire de technologie), *new* (universités nouvelles) et *others* (autres établissements). Nos propres recher-

ches font apparaître non seulement une continuité, mais aussi une homogénéité beaucoup plus grande des situations que ne le suggère celle de Farnham et Jones, au moins en ce qui concerne la formation et le parcours professionnel des vice-chanceliers (nous n'avons pas étudié leur origine sociale en fonction de l'école fréquentée). Cette homogénéité tient dans une large mesure à notre choix de classification des établissements en deux grandes catégories, les universités anciennes et les nouvelles, et au fait que nous avons calculé les pourcentages par rapport à l'ensemble de la profession. Toutefois, notre analyse longitudinale, qui porte sur une période assez longue, jette un éclairage assez différent sur les changements intervenus. Malgré les aléas et la rapidité du processus de transition d'un enseignement supérieur réservé à une élite vers un enseignement de masse, nos données confirment la lenteur de l'évolution de la fonction de vice-chancelier et la permanence des parcours et filières de préparation traditionnels menant à ce poste.

Elles confirment à la fois le rôle majeur de l'enseignement supérieur en tant que vivier de recrutement, et celui de la voie hiérarchique, la progression du poste de professeur ou doyen à celui de vice-chancelier délégué ou vice-chancelier adjoint constituant l'itinéraire classique pour accéder au sommet. Néanmoins, ceux qui occupent ces postes clés de la strate de recrutement dans les anciens *Polytechnics*/universités nouvelles ont très peu de chances d'accéder un jour à un poste de vice-chancelier à Oxford ou Cambridge, dans l'une des autres universités historiques, ou même dans toute autre université ancienne. L'un des résultats les plus frappants de notre étude est qu'il ne se produit pratiquement aucun transfert du nouveau secteur vers l'ancien. Les exemples de recrutement au poste de vice-chancelier d'un ancien *Polytechnics*/nouvelle université, d'individus issus de la strate de recrutement d'Oxford et Cambridge, d'une autre institution historique ou d'une université ancienne sont un peu plus fréquents, mais à peine. Parmi les vice-chanceliers des anciens *Polytechnics*/nouvelles universités, un sur cinq est issu de la strate de recrutement de l'ancien secteur.

Le système binaire et son héritage sont à l'origine, selon les termes de Giddens, d'un important clivage entre la strate de recrutement et la strate administrative qui forment la « structure secondaire » de l'enseignement supérieur (Giddens, 1974). La strate de recrutement est le réservoir d'où proviennent directement les dirigeants d'université. Comme nous l'avons déjà précisé, cette strate comprend (pour l'essentiel) les différents postes de haute responsabilité dans les universités nouvelles et anciennes. Ceux qui occupent ces postes forment également (avec un certain nombre d'autres hauts responsables administratifs non universitaires) l'appareil administratif des universités. Selon la classification de Giddens (1974), le degré de chevauchement entre cette strate de recrutement et la strate administrative est considérable, les professeurs et les chefs de département

appartenant aux deux strates à la fois. Toutefois, nos propres investigations tendent à démontrer que la différenciation interne de ces strates est plus ambiguë.

Pour trouver le dirigeant d'une université ancienne (y compris Oxford, Cambridge et les autres institutions historiques), il semble que les responsables du recrutement puisent largement dans la strate de recrutement de l'ancien secteur, mais presque jamais dans celle des nouvelles universités. Par contre, ceux qui nomment les dirigeants des nouvelles universités puisent dans la strate de recrutement des deux secteurs (bien qu'il soit beaucoup moins fréquent de passer de l'ancien secteur au nouveau que l'inverse, comme nous l'avons déjà signalé). Le degré de chevauchement entre la strate de recrutement et la strate administrative varie donc considérablement selon le type d'institution. Dans les universités anciennes, les deux strates se recouvrent totalement. Dans les universités nouvelles, il existe un groupe d'individus dont certains sont susceptibles d'être promus à la direction d'une institution de cette catégorie, mais pas d'une université ancienne. En ce sens, on peut dire que l'appareil administratif des universités nouvelles n'est pas un vivier de recrutement pour les universités anciennes, même si cette situation est susceptible de changer dans les années à venir. Pour l'heure, la conclusion que l'on peut tirer de ces observations est qu'en dépit de l'abolition officielle de la structure binaire, les conditions de recrutement au poste prestigieux de vice-chancelier continuent de porter l'empreinte de l'ancien système binaire. Une conclusion que corrobore l'existence de différents sous-groupes au sein même de l'organisation représentative des vice-chanceliers, le Comité des vice-chanceliers et principaux.

Ceux qui font partie de la strate de recrutement/administrative, en particulier dans le secteur des universités anciennes, et qui sont de surcroît d'anciens élèves d'Oxford ou Cambridge, ont beaucoup plus de chances d'atteindre le sommet (dans leurs secteurs respectifs) que ceux qui n'ont pas accompli ce parcours. Jadis « principal vivier de recrutement des vice-chanceliers », les universités d'Oxford et Cambridge conservent un rôle prépondérant, même si notre étude de l'évolution des recrutements sur longue durée montre que leur influence a légèrement diminué. Près d'un tiers des vice-chanceliers nommés depuis 1981 avaient suivi leurs études de 1^{er}/2^e cycles à Oxford ou Cambridge. Si l'on y ajoute ceux qui ont accompli un 3^e cycle d'études ou enseigné dans l'une de ces deux universités, on obtient une proportion de près de 40 % de vice-chanceliers issus d'Oxford ou Cambridge. Il faut toutefois souligner que l'ascension de cette catégorie d'individus est essentiellement liée au mérite et que l'on ne peut pas nécessairement en tirer de conclusions quant à leur origine sociale (Rubinstein, 1987). Étant donné que les études supérieures ne peuvent constituer à elles seules un indicateur de l'appartenance à une classe sociale privilégiée, nous ne pouvons en déduire qu'un grand nombre de vice-chanceliers sont ou étaient issus d'un milieu social privilégié. Par conséquent, nos conclusions concernant l'influence persistante d'Oxford et Cambridge ne vont

pas forcément à l'encontre de la thèse de Farnham et Jones sur la diversification de l'origine socioculturelle des vice-chanceliers. En fait, elles tendent à corroborer la distinction mise en évidence par ces auteurs entre d'une part la « vieille » élite d'Oxford et Cambridge, qui dirige principalement les universités historiques et celles des grandes villes industrielles (*civics*), et d'autre part l'élite issue de ces universités dites *civics*, surtout présente dans les nouvelles universités.

Notre étude n'apporte guère d'éléments à l'appui de la thèse de départ selon laquelle le passage à un nouveau modèle de direction institutionnelle aurait considérablement transformé le mode de formation et le profil professionnel des dirigeants d'université. Le « profil » de ceux qui occupent le sommet de la pyramide présente une remarquable continuité à travers les décennies. Leur formation et leur parcours professionnel semblent correspondre davantage aux qualités qui étaient exigées de la précédente génération de dirigeants qu'aux exigences actuelles. Malgré les appels répétés en faveur d'une gestion plus dynamique et plus professionnelle des institutions universitaires, les critères de recrutement n'ont pratiquement pas changé depuis les années 60, voire depuis une période encore plus ancienne. En outre, une étude portant sur la fréquence et le contenu des programmes de perfectionnement des cadres de l'enseignement supérieur révèle l'insuffisance des ressources qui leur sont consacrées et la réticence des vice-chanceliers (et autres universitaires de haut rang) à mettre en place une formation systématique des cadres. Selon cette étude, seule la moitié des établissements consultés avaient mis en place un programme de perfectionnement des cadres, et il n'existait aucune convergence de vues quant à la façon dont la formation des cadres devait être encouragée et organisée (Bone et Bourner, 1998). On peut raisonnablement avancer, sur la base de ces différentes études, que la majorité des individus qui occupent ou ont occupé par le passé le poste de vice-chancelier ont fait l'économie, à un moment antérieur de leur carrière, d'une véritable formation aux fonctions de dirigeant d'université.

Malgré l'émergence d'un nouveau modèle de direction institutionnelle, le vice-chancelier apparaissant de plus en plus comme un PDG à la tête d'une équipe de cadres de direction, nos recherches tendent à démontrer que les itinéraires de formation et de carrière ainsi que les perspectives et la « sphère d'évolution » des individus ayant accédé au poste de vice-chancelier présentent une remarquable similitude à travers le temps. Il semblerait que certaines institutions fonctionnent en quelque sorte comme des « panneaux de distribution » qui répartissent les individus aux postes de responsabilité. On peut certainement dire que dans le cas des vice-chanceliers, les études supérieures en général, et la fréquentation d'Oxford ou Cambridge en particulier, offrent les conditions de socialisation professionnelle et de constitution d'un réseau de contacts qui permettent ensuite de gravir avec succès les échelons de la hiérarchie universitaire. De ce point de vue, les vice-chanceliers d'aujourd'hui ne sont peut-être pas très différents de leurs homo-

logues des années 60, ni même des années 30. Comme pour les fonctionnaires de carrière, les premières étapes de la formation et de la vie professionnelle jouent un rôle déterminant dans la mesure où elles permettent de passer par promotions successives des postes de grade inférieur à la « structure secondaire », avant d'atteindre éventuellement le sommet de la hiérarchie.

NOTE

1. Il ne nous est pas possible de dire si les catégories que nous avons définies sont comparables à celles de l'étude de Collison et Millen, car le contenu précis de chaque catégorie n'est pas fourni dans cette étude.

RÉFÉRENCES

- BARGH, C., SCOTT, P. et SMITH, D. (1996),
Governing Universities: Changing the Culture? RHE and Open University Press, Buckingham.
- BONE, A. et BOURNER, T. (1998),
« Developing University Managers », *Higher Education Quarterly*, vol. 52, n° 3, pp. 283-299.
- COLLISON, P. et MILLEN, J. (1969),
« University chancellors, vice-chancellors and college principals : a social profile », *Sociology*, vol. 3, pp. 77-109.
- DEARING REPORT (1997),
Higher Education in the Learning Society : National Committee of Inquiry into Higher Education, NCIHE, Londres.
- FARNHAM, D. et JONES, J. (1998),
« Who are the vice-chancellors ? An analysis of their professional and social backgrounds 1990-97 », *Higher Education Review*, vol. 30, n° 3, pp. 42-58.
- GIDDENS, A. (1974),
« Elites in the British class structure », in P. Stanworth et A. Giddens, *Elites and Power in British Society*, Cambridge University Press, Londres.
- GREEN, M.F. (1997),
« Système de direction et changement institutionnel : une vision comparative », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, pp. 151-164.
- HALSEY, A.H. et TROW, M.A. (1971),
The British Academics, Faber, Londres.
- PERKIN, H. (1978-79),
« The recruitment of elites in British Society since 1800 », *Journal of Social History*, vol. XII, pp. 222-234.
- RUBINSTEIN, W.D. (1987),
Elites and the Wealthy in Modern British History, Harvester Press, Brighton.
- SARCH, Y. (1997),
« Outside Academia : the changing job market and its influence », in H. Eggins (dir. pub.), *Women as Leaders and Managers in Higher Education*, SRHE and Open University Press, Buckingham.
- SHUMAR, W. (1997),
College for Sale : A Critique of the Commodification of Higher Education, Falmer Press, Londres.

WAKEFORD, F. et WAKEFORD, J. (1974),

« Universities and the study of elites », in P. Stanworth et A. Giddens, *Elites and Power in British Society*, Cambridge University Press, Londres.

WITTRICK, B. (1993),

« The modern university : the three transformations », in S. Rothblatt et B. Wittrock, *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge.

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 pré-sélectionnés 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 1999 02 2 P) ISBN 92-64-26172-9 – n° 50752 1999
ISSN 1013-8501