

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 10 - n° 2

imhe

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 10 - 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 1998

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 1998 (3 numéros) :

FF 350 \$65.00 DM 105 £ 40 Yen 7 500

Prix (1998) d'un seul numéro :

FF 135 \$25.00 DM 40 £ 15 Yen 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

Conséquences de l'évaluation de la qualité : le cas de l'Université de Jyväskylä J. Välimaa, T. Aittola, et R. Konttinen	7
Négociation des primes dans l'enseignement universitaire : évaluation de l'enseignement de premier cycle et de cycles supérieurs et des aspects quantitatif et qualitatif de l'enseignement E. Ben-Zadok et R. Y. Carter	33
Les indicateurs de performance : l'expérience des établissements néo-zélandais d'enseignement supérieur B. R. Lord, A. J. Robb et Y. P. Shanahan	43
Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle M. Romainville et B. Noël	63
La place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans les universités nouvelles M. M. Berrell	81
La réforme de la gestion financière : le besoin d'une approche globale H. G. Thomas	101
La gestion stratégique du financement de la recherche M. Sjölund	115
Les rapports université-État : perspective comparative M. Kogan	131

CONSÉQUENCES DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DE JYVÄSKYLÄ

Jussi Välimaa, Tapio Aittola, et Raimo Konttinen

Université de Jyväskylä
Finlande

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'analyser l'incidence de l'évaluation de la qualité appelée «évaluation globale» qui a été réalisée à l'Université de Jyväskylä en 1992-93. D'un point de vue analytique, il s'agit tout d'abord d'analyser les effets directs et indirects de l'évaluation de la qualité qui ont eu des résultats attendus et inattendus. Les auteurs ont centré leur attention sur l'enseignement, la recherche et la prise de décisions au niveau de l'université en se servant des données recueillies au cours d'entretiens, au moyen d'un questionnaire et par l'analyse des documents de planification de l'université. L'étude s'organise autour de la comparaison du rapport des pairs internationaux avec les mesures prises à l'Université de Jyväskylä. Comme principale conclusion de leur recherche, les auteurs estiment que les résultats les plus importants de cette évaluation globale ont été les effets indirects des mesures secondaires par le biais de la définition de priorités de recherche dans les unités de base.

* La version anglaise de cet article a été rédigée en tant qu'étude de cas dans le cadre du projet de l'IMHE sur «la garantie et l'évaluation de la qualité et processus de décision». Elle paraît avec les autres études sur le site Internet de l'IMHE, sous le titre *Institutional Experiences of Quality Assessment in Higher Education*.

INTRODUCTION : CONTEXTE DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ

Historique de l'Université de Jyväskylä

L'Université de Jyväskylä est depuis longtemps une université pilote qui a inauguré les réformes finlandaises dans le domaine de l'enseignement supérieur. Au cours des années 70, une importante réforme des diplômes (*tutkinnonuudistus*) a tout d'abord été essayée à l'Université de Jyväskylä pour être ensuite étendue à d'autres universités finlandaises. La réforme de l'administration universitaire au début des années 80 a été la seconde réforme importante qui a été introduite à l'Université de Jyväskylä ainsi que dans une autre université finlandaise, Åbo Academy. A la fin des années 80, l'Université de Jyväskylä et l'École d'économie et de gestion d'Helsinki ont lancé une réforme destinée à accroître la flexibilité au niveau de la répartition des ressources pédagogiques (expérience de répartition libre des ressources pédagogiques).

Il était donc tout à fait normal que l'Université de Jyväskylä et l'Université d'Oulu soient les universités pilotes pour la mise en œuvre des évaluations de la qualité des établissements universitaires. Dans les deux cas, l'accent a été mis sur l'évaluation des établissements : l'objectif principal du processus d'évaluation de la qualité était d'évaluer les procédures universitaires (enseignement) ainsi que les structures administratives et de prise de décision à l'Université de Jyväskylä. Cet objectif a également donné le nom de cette évaluation de la qualité à savoir «évaluation globale» (en finnois : *kokonaisarviointi*). Mais comme Sallinen, Konttinen et Panhelainen (1994) l'ont fait observer, les procédures d'évaluation étaient de différentes natures. A l'Université de Jyväskylä, l'accent a été mis sur les processus de développement au niveau des unités de base alors qu'à l'Université d'Oulu, les procédures ont servi dans une plus large mesure, à répondre aux nécessités de la prise de décision de l'université.

Caractère de l'évaluation globale réalisée à l'Université de Jyväskylä

A l'Université de Jyväskylä, l'évaluation de la qualité a été organisée par l'administration centrale de l'université : elle a désigné le secrétariat chargé de l'évaluation auquel il incombait de réunir les informations et de rédiger le rapport d'auto-examen de l'établissement. La procédure d'évaluation de la qualité comprenait deux parties. Tout d'abord, les départements rédigeaient leurs rapports d'auto-examen destinés au secrétariat de l'université responsable de l'évaluation. Ces rapports d'auto-examen étaient ensuite analysés et redéfinis par des groupes de travail organisés par les facultés. Parallèlement à cette procédure, le secrétariat responsable de l'évaluation collectait des données numériques relatives à la production de l'Université de Jyväskylä et les comparait aux statistiques nationales. A l'issue de ce processus qui dura environ un an (1992), le secrétariat

responsable de l'évaluation a révisé le rapport d'auto-examen de l'Université de Jyväskylä. Comme à l'Université d'Oulu, le rapport d'auto-évaluation fut ensuite analysé par un groupe de pairs internationaux qui a rendu visite à l'Université de Jyväskylä en 1993, au cours du trimestre de printemps (Sallinen, Konttinen et Panhelainen, 1994). Au cours de leur visite les pairs internationaux se sont entretenus avec des représentants du personnel administratif, des enseignants et des étudiants de l'université. A l'issue de leur visite, ils ont rédigé un rapport d'évaluation comprenant l'analyse de l'Université de Jyväskylä et des recommandations pour les mesures à prendre dans l'avenir (Kogan, Allardt, Kirkwood, Praestgaard et Teichler, 1993).

La méthode adoptée par l'Université de Jyväskylä faisait intervenir à la fois une évaluation de l'établissement et la méthode d'auto-évaluation introduite par la conférence des recteurs hollandais (Vroeijenstijn et Acherman, 1990). De plus, «le modèle Jyväskylä» a été influencé par les précédentes évaluations portant sur les disciplines (lettres et sciences naturelles) qui insistaient beaucoup sur l'auto-évaluation des départements. La méthode utilisée à l'Université de Jyväskylä visait essentiellement à faire participer les universitaires aux procédures d'évaluation et de développement de leurs départements. De ce point de vue, le processus d'évaluation s'est caractérisé plus par un phénomène d'interaction que par une évaluation de l'établissement (Sallinen, Konttinen et Panhelainen, 1994).

Objectifs et méthodes de l'étude

D'après des recherches empiriques, la mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur a abouti à des résultats prévus mais s'est également «traduite par des résultats inattendus et involontaires» comme l'on fait remarquer Cerych et Sabatier (1986, 243). En outre, l'utilisation des évaluations de la qualité – dans quelle mesure un établissement d'enseignement supérieur utilise les résultats d'une évaluation interne ou externe – a été partagée en utilisation active et utilisation passive (Westerheijden, 1996). Compte tenu des résultats de recherches précédentes, nous commençons notre analyse dans l'hypothèse que l'évaluation globale a eu des effets directs et indirects qui ont abouti à des résultats prévus et imprévus. Nous ne croyons pas cependant en l'existence d'un modèle de prise de décision simple, linéaire et causal dans le cadre duquel les recommandations données au cours de l'évaluation globale peuvent être automatiquement associées aux changements mis en œuvre à l'issue de cette évaluation. Nous sommes cependant intéressés par la relation traditionnellement linéaire entre le processus d'évaluation globale et les changements qui y sont liés. Nous présumons qu'il y a lieu de prendre en considération dans l'analyse, les contextes sociaux de l'Université de Jyväskylä car un grand nombre d'éléments externes et internes peuvent avoir influencé les changements mis en œuvre

après l'évaluation globale. Nous allons axer notre attention sur l'enseignement, la recherche et la prise de décision au niveau de l'établissement.

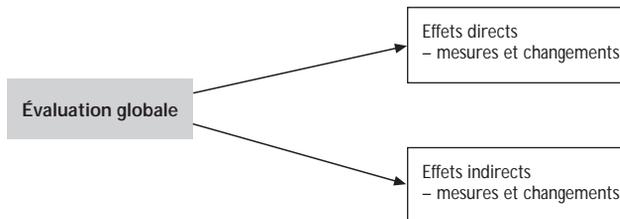
Nous étudierons tout d'abord quel type d'effets directs (prévus ou imprévus) l'évaluation globale a-t-elle eu à l'Université de Jyväskylä. Nous analyserons quels sont les effets (mesures et changements) qui sont directement liés au processus d'évaluation globale : quelles sont les mesures occasionnées par l'évaluation globale ? et quels types de changements ces mesures ont-elles engendré ?

Notre deuxième objectif principal consiste à analyser les effets indirects de l'évaluation globale. La catégorie des effets indirects comprend les changements prévus et imprévus qui ont été favorisés par l'évaluation globale sans avoir de rapport visible avec le processus : quels sont les changements liés au processus d'évaluation globale ? et de quelle manière s'y rattachent-ils ?

Notre troisième objectif consiste à réfléchir à la relation existant entre effets directs et indirects. Il s'agit pour ce faire d'analyser les changements culturels que l'évaluation globale a pu encourager à l'Université de Jyväskylä. Nous supposons que la culture naît au sein d'organisations sociales qui « construisent la signification de leurs actions – en d'autres termes, leurs cultures – dans le cadre des relations sociales qui se forment en communiquant et en produisant ensemble. Changez les relations sociales et les cultures changent » comme l'ont fait observer Hill et Turpin (1995, p. 138). Nous poserons les questions suivantes : l'évaluation globale a-t-elle modifié les relations sociales au sein de l'université ? L'évaluation globale a-t-elle encouragé de nouvelles organisations sociales ?

Nous allons examiner ces effets directs, indirects et ces changements culturels au niveau de l'établissement universitaire et des unités de base. Notre schéma théorique est présenté figure 1.

◆ Figure 1. *Effets de l'évaluation de la qualité au niveau de l'établissement : schéma théorique*



Notre étude se fonde sur diverses sources : des entretiens, des documents écrits et un questionnaire adressé aux responsables des départements. D'un point de vue méthodologique, notre but est d'utiliser la triangulation qui permet de modifier l'importance attribuée aux différentes sources afin d'analyser le même phénomène sous des angles différents. En tout, nous avons interviewé 26 personnes. Il s'agissait de secrétaires de la faculté et de conseillers des étudiants (10 personnes), de deux représentants du syndicat des étudiants, des deux vice-recteurs de l'université, du responsable du bureau du développement et de onze enseignants universitaires (des professeurs aux assistants) travaillant dans différents domaines universitaires allant des sciences sociales aux sciences exactes (Becher, 1989). Les documents écrits sont représentés par le rapport d'auto-examen et le rapport des pairs internationaux ainsi que les programmes de développement quinquennaux (*Jyväskylän yliopiston toiminta – ja taloussuunnitelma, TTS-plan*) élaborés par cinq facultés et par l'administration centrale de l'Université de Jyväskylä. De plus un questionnaire a été envoyé aux responsables des départements (29 personnes) pour leur demander de quelle manière ils percevaient les effets de l'évaluation globale par rapport aux améliorations dans la prise de décision, l'enseignement et la recherche. Le taux de retour a été de l'ordre de 66 pour cent.

Il nous faut également préciser notre situation en tant que chercheurs. D'une part, nous avons participé au processus de l'évaluation globale en tant qu'objets d'évaluation. D'autre part, nous sommes sujets de l'évaluation puisque, indépendamment de cette recherche, nous avons effectué des travaux de recherche à l'Université de Jyväskylä pendant de nombreuses années (Aittola, 1983; Välimaa, 1992). Cette double position nous donne une « connaissance du lieu » comme le dit Geertz (1983), mais elle peut occasionner des difficultés pour mener à bien une recherche objective si nous ne prenons pas conscience de nos engagements. Mais du fait de cette connaissance du lieu, nous avons remarqué que la culture et les pratiques administratives avaient changé à l'issue de l'évaluation globale. Nous allons donc utiliser l'avantage de notre « double position » pour analyser les changements culturels et structurels intervenus dans notre université. Nous commencerons par les changements au niveau de l'établissement et passerons ensuite au niveau des unités de base.

EFFETS DE L'ÉVALUATION GLOBALE AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

La principale difficulté que présente l'analyse des effets directs et indirects de l'évaluation de la qualité provient du caractère des établissements d'enseignement supérieur proprement dits. Les établissements d'enseignement supé-

rieur sont des systèmes sociaux ouverts en liaison étroite avec la société (Becher et Kogan, 1992; Clark, 1983). D'un point de vue universitaire, le problème de l'examen des effets de l'évaluation de la qualité peut être formulé de la façon suivante : comment séparer les processus externes (les changements occasionnés par les forces sociales externes) des processus internes (les changements occasionnés par les décisions de l'établissement), au niveau de l'établissement ? Afin d'éclaircir la distinction entre ces deux processus étroitement liés, nous comparerons les recommandations faites par les pairs internationaux avec les mesures administratives mises en œuvre à l'Université de Jyväskylä. Dans notre étude, le rapport de l'examen par les pairs (Kogan *et al.*, 1993) nous fournit un document utile parce qu'il est analytique et contient des recommandations claires pour l'Université de Jyväskylä.

Le groupe de pairs internationaux se composait d'universitaires très appréciés travaillant dans différentes disciplines. Il s'agissait des professeurs Allardt, Kirkwood, Kogan, Praestgaard et Teichler. Les pairs internationaux ont prêté attention aux différents problèmes liés aux structures de prise de décision et aux pratiques de l'établissement. Dans les pages suivantes, nous insisterons sur ces questions afin de mettre en évidence le rôle que l'évaluation de la qualité a joué dans le développement de l'université.

Pratiques et organisation de la prise de décision

Les pairs se sont préoccupés des organes de prise de décision et de leurs fonctions et dans l'une de leurs notes ils ont écrit :

«Le mandat de trois ans du recteur est trop court pour assurer la continuité du savoir et de l'action. Il faudrait envisager une période plus longue» (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 8).

Que s'est-il passé à l'issue de l'évaluation globale ? Au niveau de l'élaboration des politiques finlandaises de l'enseignement supérieur, on a assisté essentiellement à un renforcement de la superstructure directoriale par le biais d'une législation nationale. Les responsables universitaires (recteurs et doyens) se sont vus accorder davantage de pouvoir au détriment des organes élus démocratiquement. Ce processus a été favorisé par les difficultés de la situation économique et par l'introduction d'une nouvelle politique de direction fondée sur la «gestion par résultats» (Higher Education Policy in Finland, 1996). Cette nouvelle idéologie de direction s'appuie sur des structures de gestion bien définies dans le cadre desquelles, les recteurs doivent agir comme des directeurs universitaires responsables de leur organisation.

«Le conseil d'université devrait être en mesure d'agir énergiquement tout en conservant sa légitimité électorale. Il pourrait utiliser davantage de sous-comités *ad hoc* pour examiner des problèmes de fond et formuler des propo-

sitions. L'université entretient des relations fructueuses avec des groupes extérieurs qui devraient avoir une place dans l'élaboration de ses politiques» (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 9).

«Les doyens devraient être beaucoup plus associés au développement de l'université dans une optique d'entreprise» (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 10).

Ces recommandations n'ont pas été suivies au niveau local. Cependant, la représentation des groupes extérieurs a été examinée au niveau local et au niveau national. D'après nos entretiens avec le personnel de la faculté, les doyens ont été exclus du «développement de l'université dans une optique d'entreprise». Certaines des personnes interviewées se sont souvenues de cette recommandation. Elles ont insisté sur le fait que la recommandation 10 devrait être prise au sérieux et que les doyens devraient être inclus dans le processus d'élaboration des politiques de l'établissement de sorte que leurs communautés universitaires puissent comprendre et accepter les décisions. Cette réaction illustre quelle est l'influence exercée par l'évaluation globale sur l'argumentation de la communauté universitaire.

«La Bibliothèque et les Études pédagogiques sont de très bons exemples de domaines où le rapport d'auto-examen pourrait inciter l'université à leur porter une plus grande attention en ayant recours à des sous-comités *ad hoc* du conseil d'université, à des systèmes de répartition et de planification et en exigeant un rapport d'auto-examen de manière permanente» (Kogan *et al.*, 1993, 21, recommandation 22).

La recommandation concernant les comités *ad hoc* est un bon exemple de l'effet direct que l'évaluation globale a produit sur l'élaboration des politiques à l'Université de Jyväskylä. A l'issue de l'évaluation globale, le recteur a nommé 13 comités et groupes de travail (entre 1992 et 1995) afin d'analyser les problèmes et de recommander des améliorations. En tout, 83 membres de la communauté universitaire (enseignants, autres membres du personnel, étudiants) ont participé à ces comités. Vingt pour cent d'entre eux seulement appartenaient à plusieurs comités. D'un point de vue culturel, il est intéressant de constater qu'ils se rencontraient dans une situation où le but était de réfléchir à l'université en tant que corps social. En ce qui concerne le centre informatique et les services de bibliothèque de l'université, les comités ont proposé des améliorations qui ont entraîné des réorganisations structurelles et produit des changements visibles dans leur fonctionnement.

«Certains départements sont trop petits pour être viables et pourraient être avantageusement regroupés» (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 12).

A l'issue de l'évaluation globale, le nombre de départements a été réduit en sciences sociales mais pas dans les autres facultés. Les opérations de fusion ont

été influencées par l'évaluation globale qui (une fois de plus) a porté son attention sur les petits départements qui ne fonctionnent pas bien. Cependant, les raisons de ces opérations de fusion ont été étayées par les contraintes économiques de la Finlande et des considérations politiques à l'intérieur de l'université : en effet de plus grandes unités sont plus puissantes que des petites dans les débats internes.

Missions et priorités

Les pairs se sont préoccupés des problèmes de définition de la mission de l'université et de l'ambiguïté de fixer des priorités. En fait, les pairs ont porté essentiellement leur attention sur le manque de réflexion stratégique à l'Université de Jyväskylä.

Les pairs ont écrit à propos du projet d'établissement de l'université :

« Dans le rapport d'auto-examen, le projet d'établissement ne parvient pas à fixer des priorités spécifiques fondées sur des estimations de faisabilité » (Kogan *et al.*, 1993, 19, recommandation 4).

« Nos critiques portent sur : la nécessité d'élaborer un véritable projet d'établissement; l'absence de critique des plans des unités de base dans une optique d'entreprise; la nécessité, pour les autorités centrales de l'université, de conduire cette critique » (Kogan *et al.*, 1993, 21, recommandation 24).

A l'issue de l'évaluation globale, le responsable du bureau de développement a résumé la mission de l'Université de Jyväskylä dans le slogan « Culture, qualité, responsabilité ». Ce slogan semble bien définir les objectifs de l'Université de Jyväskylä. D'un point de vue symbolique et pratique également, il y a lieu de constater que la mission de l'université a été élaborée au cœur même de l'université : à l'administration centrale car c'est le seul endroit où l'université est perçue en tant que corps social et en tant qu'organisation (Becher et Kogan, 1992).

Par ailleurs, les pairs internationaux ont ajouté :

« Jusqu'à présent, la méthode prioritaire n'a été que faiblement appliquée. Il est nécessaire d'analyser plus minutieusement les forces et les faiblesses actuelles. Cette analyse devrait être suivie d'un examen des possibilités de procéder à de nouvelles affectations en créant notamment une structure "fictive" de dotation en personnel correspondant à la future mission, des secteurs prioritaires en matière de recherche et en réalisant un examen minutieux des ressources nécessaires aux programmes d'éducation. Les négociations avec le ministère à propos de la mission pourront alors commencer et enclencher un cycle vertueux de planification » (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 7).

En réalité, l'effet le plus visible de l'évaluation globale apparaît dans le programme TTS de l'université et dans les programmes TTS correspondants des facultés parce que ces documents comportent plusieurs références au rapport des pairs. Les références indiquent que le rapport des pairs a servi à définir les problèmes de fonctionnement de l'Université de Jyväskylä. Il a également été utilisé par l'établissement dans son argumentation pour contribuer à légitimer les politiques de développement. Le rapport des pairs a été une référence utile pour signaler les aspects qui avaient déjà été l'objet d'une amélioration. D'un point de vue rhétorique, le rapport des pairs a donc été un instrument utile au niveau des organes et des pratiques de planification de l'université parce qu'il a permis de structurer l'argumentation du développement.

La définition de priorités a également fortement influencé les activités des unités de base qui ont fixé des priorités en matière de recherche. Qui plus est, ces définitions de priorités sont établies en relation avec le nouveau système de planification et de contrôle de l'université (processus de planification TTS). Nous analyserons cette relation plus en détail dans la section suivante.

La réforme du système de planification de l'université (programme TTS)

Pour ce qui est de la planification, le groupe d'évaluation a fait observer :

« Notre rapport énonce quelques-unes des considérations que l'université et le ministère pourraient prendre en compte pour déterminer le type d'université vers lequel il faudrait tendre. Il s'agit en particulier du choix des priorités; de soutenir les points forts réels et potentiels; de faire en sorte d'inclure des disciplines nécessaires à la construction d'une identité universitaire et qui apportent un soutien nécessaire aux autres disciplines; et de prêter attention aux besoins universitaires et régionaux » (Kogan *et al.*, 1993, 20, recommandation 6).

L'effet direct le plus important de l'évaluation globale a été la réforme de la procédure annuelle de planification de l'université. D'après le responsable du bureau de planification, l'évaluation a révélé la nécessité de réformer le système de collecte et de traitement de l'information. La réforme du plan quinquennal économique d'intervention (*toiminta ja taloussuunnitelma TTS-plan*) a été mise en œuvre au cours de la procédure d'évaluation globale. De ce fait, une nouvelle procédure de *TTS-plan* est venue remplacer les précédents rapports annuels préparés par les départements et les facultés. Les anciens rapports se caractérisaient par des problèmes de formules routinières, de caractère descriptif et d'attitude défensive. Comme suite à la procédure élaborée au cours de l'évaluation globale, les départements préparent leurs rapports et les remettent aux facultés. Les facultés à leur tour examinent et préparent leur programmes TTS et les remettent à l'administration centrale de l'université. Tous ces rapports

doivent comprendre une analyse critique des mesures prises, des remarques sur leurs points forts et leurs faiblesses et s'accompagner des futurs programmes d'action. L'administration centrale s'attend également à recevoir des facultés les programmes TTS contenant la définition de priorités de recherche, «les secteurs forts de la recherche» (par exemple, la gérontologie, l'analyse mathématique, la recherche d'évaluation) qui orienteront les activités des facultés et des départements ainsi que des propositions concrètes de développement (tel qu'un nouveau programme d'études) qui seront présentées par l'Université de Jyväskylä lors des négociations avec le ministère de l'Éducation.

Le processus TTS est conçu de manière à fournir à l'administration centrale de l'université les informations qui seront utiles lors des consultations avec le ministère de l'Éducation. La relation causale entre évaluation globale et changements dans le processus TTS ne provient pas seulement des mesures internes. Les difficultés économiques que connaît la Finlande et principalement les compressions budgétaires, ont incité les départements à adopter la nouvelle procédure d'évaluation parce qu'elle se justifie politiquement au niveau local et national. Comme nous l'a fait observer l'un des vice-recteurs : «Diverses évaluations (de l'enseignement, de l'apprentissage et des programmes) ont même engendré une sorte de "démésure en matière d'évaluation" parce que l'évaluation est devenue un "outil magique" pour résoudre les différents problèmes de l'enseignement supérieur» (Neittaanmäki, 1996). Il est cependant significatif de constater que l'évaluation des activités fait maintenant partie de la procédure normale des départements. Ces nouvelles dispositions ont eu des effets indirects sur la nature du travail universitaire dans les départements. Nous reviendrons sur ces changements dans les sections suivantes.

EFFETS SUR L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET LA RECHERCHE DANS LES UNITÉS DE BASE

A l'issue de l'évaluation globale, les départements ont rapidement adopté une attitude positive vis-à-vis de cette évaluation. D'après une étude nationale de suivi, 54 pour cent des départements de l'Université de Jyväskylä ont déclaré que l'expérience avait été positive. Treize pour cent seulement ont considéré l'expérience comme négative alors qu'à l'Université d'Oulu, 25 pour cent des départements ont considéré l'expérience comme positive et 50 pour cent, négative (Saarinen, 1995, p. 131). Les opinions variaient cependant lorsque nous avons demandé aux responsables des départements leur opinion à propos des effets de l'évaluation globale au niveau de la prise de décision dans l'université. D'après le questionnaire envoyé aux responsables des départements, les changements les plus spectaculaires sont intervenus au niveau de l'université parce

que le rôle du recteur et de l'administration centrale s'est trouvé renforcé à l'issue de l'évaluation globale. Cependant, la moitié des responsables de départements ont signalé que l'évaluation globale avait eu des effets sur le contenu du travail universitaire (développement de l'enseignement des 1^{er} et 2^e cycles et formation doctorale) dans leurs départements. En outre 77 pour cent au moins ont constaté que la définition de priorités de recherche a eu une incidence manifeste sur leurs départements. Afin de voir dans quelle mesure l'évaluation globale a exercé une influence sur le travail universitaire, nous allons axer notre attention sur les changements qui se sont produits dans l'enseignement et l'apprentissage, la formation doctorale et la recherche.

Changements intervenus dans l'enseignement et l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage ont toujours constitué l'un des problèmes fondamentaux des universités finlandaises. L'évaluation globale a révélé que ces problèmes existent aussi à l'Université de Jyväskylä. Nous commencerons donc par les problèmes et les propositions mentionnés par le groupe d'examineurs extérieurs qui s'est exprimé ainsi :

«L'université est connue et attire un grand nombre de candidats. Cependant, nous avons reçu l'inquiétante confirmation des critiques de l'enseignement formulées dans le rapport d'auto-évaluation. Il est dit qu'il y a un manque de communication, en dehors des heures de cours, entre les enseignants et les étudiants et un manque de conseil au niveau individuel. Ce sont peut-être des raisons culturelles qui motivent cette approche quelque peu distante et un désir de ne pas mâcher le travail» (Kogan *et al.*, 1993, 12, recommandation 35).

«En général, nous avons l'impression qu'il serait souhaitable de se préoccuper davantage de l'enseignement et de rompre la glace dans les relations entre les étudiants et le personnel. Ces relations sont apparemment bonnes dans certains secteurs mais médiocres dans d'autres » (Kogan *et al.*, 1993, 13, recommandation 40).

Le groupe d'évaluation a axé son attention sur la médiocrité de l'enseignement et de l'encadrement de l'enseignement du 3^e cycle, le manque de contacts entre les enseignants et les étudiants, la longue durée des études et le contenu trop lourd des cours. La question de la médiocrité de l'enseignement avait également été soulevée avant que ne prenne place l'auto-évaluation, au cours de l'expérience de libre répartition des ressources pédagogiques qui a probablement contribué à faire prendre au sérieux le problème de la médiocrité de l'enseignement (Välilmaa, 1992 ; 1994). En tenant compte des programmes TTS de différentes facultés et des entretiens réalisés avec les membres de la faculté, il semble que l'Université de Jyväskylä ait apporté, à l'issue de l'évaluation globale,

un grand nombre d'améliorations en matière d'enseignement et d'apprentissage car le groupe d'évaluation externe avait signalé des problèmes à ce niveau. Au niveau de l'université, les tâches ont été partagées entre deux vice-recteurs. L'un d'eux a concentré son attention sur l'enseignement et l'autre sur la recherche et la formation doctorale. Cette nouvelle division des responsabilités a servi de point de départ au projet de perfectionnement « Amélioration de la qualité de l'enseignement » qui est conduit par le vice-recteur chargé des questions éducatives. Au cours de la réalisation de ce projet, un soutien financier de l'ordre de 5 000 à 20 000 marks finlandais a été accordé à différentes évaluations et expériences à petite échelle réalisées dans divers départements. En 1995, 500 000 marks ont été partagés entre 30 projets et en 1996, 300 000 marks ont été partagés entre 29 projets. Ces expériences de perfectionnement à petite échelle ont été à l'origine d'un grand nombre d'innovations dans les méthodes pédagogiques.

L'année 1996 a été désignée Année de l'amélioration de la qualité dans l'enseignement. Afin de soutenir cette initiative, l'université a commencé par décerner à un département ou un groupe pédagogique le titre de meilleure unité pédagogique de l'année. De plus, l'université a organisé un « marché » de l'amélioration pédagogique de l'enseignement supérieur (*Korkeakoulutuksen tietotori*) dans la principale bibliothèque de l'université; on disposait sur ce marché d'un accès informatique aux réseaux mondiaux, de rapports de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement dans l'enseignement supérieur ainsi que d'une collection de périodiques. Il offrait également la possibilité d'organiser des séminaires en accès libre, l'après-midi, au cours desquels des enseignants universitaires faisaient de courtes présentations de leurs expériences pédagogiques ou de leurs recherches dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Il faut mentionner également le rôle actif du syndicat local d'étudiants car il a lancé différentes évaluations de l'enseignement et de la prise de décision, réalisées par des étudiants. A partir des années 90, le syndicat des étudiants a choisi chaque année l'enseignant de l'année parmi les candidats désignés par les associations d'étudiants de chaque discipline. En 1992, 1994 et 1995, le syndicat des étudiants a également organisé des évaluations – par les étudiants – de l'enseignement et de l'apprentissage (Vähäkangas, 1996).

En associant le problème de la médiocrité de l'enseignement à celui des structures du programme, le groupe des pairs a formulé l'observation suivante :

« En premier lieu, on a dit que le personnel universitaire manquait de compétences pédagogiques et devrait recevoir une formation. En second lieu, le contenu des cours avait été augmenté ce qui a pu provoquer une spirale compétitive si bien que d'autres universités ont hésité à ne pas suivre la tendance à l'augmentation de crainte que l'on pense que leur niveau n'était pas très élevé. Il y a eu un manque de coordination et d'orientation au niveau des choix de programmes que devraient faire les étudiants.

Tous ces éléments ont contribué à l'allongement des études.» (Kogan *et al.*, 1993, 13, recommandation 39.)

D'après le questionnaire qui a été envoyé aux responsables des départements, toutes les facultés et presque tous les départements ont créé des systèmes d'évaluation de différentes sortes. La manière la plus caractéristique de réaliser une évaluation est celle qui utilise un questionnaire structuré d'évaluation des cours. Ces évaluations ont été utilisées dans les facultés de sciences sociales et de sciences naturelles où tous les cours sont évalués par la faculté et les résultats des évaluations sont présentés à tous les enseignants et les départements concernés. La faculté des sports et des sciences médicales préfère les questionnaires ouverts semi-structurés alors que les facultés d'éducation et de lettres ont utilisé, de leur plein gré, des formes plus variées d'évaluations. En résumé, l'introduction d'une évaluation systématique de l'enseignement et de l'apprentissage a eu une incidence directe et indirecte remarquable sur l'aménagement des programmes d'études.

Le groupe d'examineurs externes a prêté attention à la trop longue durée des études et aux problèmes découlant de cette structure de préparation au premier diplôme doté d'un seul niveau.

« En Finlande, la durée moyenne des études pour la préparation du premier diplôme est particulièrement longue, trop longue de l'avis de certains, bien que le rapport d'auto-examen fasse observer que la durée moyenne à l'université est plus courte dans la plupart des domaines que la moyenne finlandaise. (...) Il est question d'envisager la création d'une licence (*Bachelors degree*) qui pourrait réduire les abandons et la prolongation inacceptable de la durée des études. L'instauration d'un nouveau système en sciences naturelles, mathématiques et en lettres devrait introduire une souplesse de choix souhaitable pour les étudiants » (Kogan *et al.*, 1993, 13, recommandations 37 et 38).

Le groupe d'évaluation a déclaré qu'il est nécessaire de créer une licence (*Bachelors degree*) qui pourrait contribuer à réduire le nombre des abandons et la longue durée des études. La nécessité de mettre en place une structure de diplôme à deux niveaux a également été démontrée dans différents rapports d'évaluation de certaines disciplines (mathématiques, sciences naturelles, lettres). Cette recommandation a eu une forte incidence sur les prises de position en faveur d'une nouvelle structure de diplôme à deux niveaux, en 1994-95, en Finlande. A Jyväskylä, la nouvelle structure de diplôme a inspiré les facultés et les départements pour offrir aux étudiants davantage de possibilités de faire eux-mêmes des choix dans leur programme d'études. La création d'une nouvelle structure de diplôme à deux niveaux est une amélioration remarquable par rapport à la structure précédente, « programmée » et rigide qui laissait très peu de possibilités de choix individuel aux étudiants; cette structure occasionnait un

grand nombre de problèmes aux étudiants qui étaient désireux d'aller étudier à l'étranger et elle ne proposait qu'un traitement superficiel des connaissances (Aittola, 1995).

Enseignement de troisième cycle et formation doctorale

L'évaluation globale a joué un rôle stratégique important dans la réorganisation de la formation doctorale. Les pairs internationaux ont fait observer :

« L'université joue un rôle important dans la formation de 2^e et 3^e cycles en Finlande, mais la nécessité d'une amélioration a été mentionnée dans le rapport d'auto-examen ainsi que par un grand nombre des personnes que nous avons interviewées. Il a été fait état de variations considérables. Les personnes payées par les subventions accordées à la recherche étaient les plus susceptibles de donner de bons conseils. Nombreux étaient celles, employés comme assistants, qui ne pouvaient consacrer qu'un temps limité à la préparation de leur thèse. Nombre de ceux qui n'étaient pas employés par l'université paraissent ne pas avoir été bien orientés; ils étaient nombreux également à avoir des difficultés pour consacrer suffisamment de temps aux études de 2^e et 3^e cycles » (Kogan *et al.*, 1993, 14, recommandation 41).

À l'issue de l'évaluation, des investissements considérables ont été consacrés à la formation doctorale et à des postes dans le 3^e cycle. Dans les facultés de lettres et des sciences de l'éducation, la formation doctorale ayant été reconnue comme l'un des principaux problèmes, des mesures ont été prises pour que les doyens puissent allouer des ressources afin d'aider les candidats au doctorat à terminer leur thèse. Dans les deux facultés, les doyens ont accordé des subventions (de 5 000 à 30 000 marks) à des auteurs potentiels de thèse. C'est là un des effets directs de l'évaluation globale. L'adoption d'une nouvelle politique au niveau de la faculté est très soutenue par la politique de l'enseignement supérieur qui récompense les doctorats ainsi que par la politique de l'université qui considère que les doctorats permettent aux départements d'obtenir des gratifications.

Outre ces activités, la formation doctorale a reçu le soutien de mesures nationales et locales. Au niveau national, la formation doctorale a bénéficié du soutien de la fondation de programmes doctoraux qui depuis 1995 ont pris le nom de système d'écoles doctorales. Le système d'écoles doctorales comprend 96 nouvelles écoles doctorales et offre environ 900 nouveaux postes de formation doctorale à plein-temps dans des universités finlandaises, pour des étudiants diplômés. Jyväskylä participe à 27 écoles doctorales nationales et est le principal coordinateur de cinq d'entre elles. Au niveau local, le système connu sous le nom de « allocations des recteurs » existait avant les écoles doctorales. Apparu au

début des années 90, ce système a donné la possibilité à 70 candidats au doctorat de se concentrer sur la préparation de leur thèse pendant 1 à 3 ans dans le cadre d'un poste de recherche à plein-temps. Cet investissement qui s'est accompagné d'une amélioration de l'organisation et de l'encadrement des études de doctorat a eu pour effet d'augmenter de nombre de doctorats au cours des deux dernières années. Avant 1992, il y avait généralement de 25 à 30 doctorats par an mais en 1994, le nombre est passé à 44 et en 1995 à 59. En l'espace de cinq ans, le nombre de thèses a pratiquement doublé et la proportion de thèses a augmenté au-dessus de la moyenne des universités finlandaises.

Le groupe d'évaluation a également examiné les difficultés que suppose une carrière universitaire :

« (...) Deux autres mesures devraient être mises en œuvre par l'université mais aussi par le gouvernement à savoir la mise en place de postes de *fellows* au niveau du doctorat et la création d'un poste entre le poste d'assistant et de chercheur d'une part et le poste de maître de conférence d'autre part. Ceci permettrait de stabiliser la carrière universitaire et de garantir ainsi un encadrement plus régulier » (Kogan *et al.*, 1993, 14, recommandation 43).

« La structure nationale ne prévoit pas systématiquement de postes de *fellows* dans le secteur de la recherche et les chercheurs progressent lentement, quand bien même ils progressent, vers la titularisation, après une longue période en tant que chargés de travaux dirigés. A partir de cet emploi, la progression vers un poste de maître de conférence est trop longue et difficile » (Kogan *et al.*, 1993, 14-15, recommandation 47).

Bien que l'Université de Jyväskylä ait essayé d'améliorer l'infrastructure de l'enseignement du 3^e cycle, on y retrouve encore les mêmes problèmes que ceux qui ont été identifiés par le groupe d'évaluation. Il s'agit d'un encadrement insuffisant, d'un manque de temps pour mener à bien les recherches doctorales, d'une structure floue des études doctorales et d'un manque de postes de recherche disponibles pour les étudiants du 3^e cycle candidats au doctorat et de postes d'un niveau post-doctorat. Cependant, un grand nombre de ces problèmes concernent plus précisément certaines facultés et disciplines. En mathématiques et sciences naturelles, les études de doctorat se poursuivent généralement dans divers groupes de recherche où les étudiants occupent des postes de recherche à plein-temps et où l'encadrement est bien organisé par le directeur du projet de recherche. Dans ces disciplines, les projets de recherche ont bénéficié également d'un financement supplémentaire en provenance de l'industrie privée alors que dans les sciences humaines, sociales et les sciences de l'éducation, les étudiants en doctorat étaient généralement des étudiants à temps partiel qui gagnaient un salaire en dehors de l'université. De plus, ces étudiants travaillaient seuls sur leur sujet de recherche et ne disposaient pas d'un financement spécial ou de ressources supplémentaires. Les contacts avec les directeurs de thèse n'étaient

qu'occasionnels et vagues. Ces problèmes étaient profondément enracinés dans les traditions et les pratiques de l'établissement ainsi que dans la culture de ces disciplines (Aittola et Aittola, 1995).

En résumé, d'après les entretiens que nous avons eus avec les membres des facultés et d'après les documents TTS, nous avons constaté que les mesures suivantes ont été entreprises par les recteurs et les facultés en vue d'améliorer la qualité de la formation doctorale. Premièrement, les facultés ont créé de nouveaux modèles de financement pour les étudiants du 3^e cycle (allocations, écoles doctorales). Deuxièmement, tous les professeurs, privat-docents, et enseignants de doctorat ont été chargés de l'encadrement des étudiants de doctorat. Troisièmement, l'enseignement du 3^e cycle a été organisé en programmes structurés correspondant à des priorités de recherche dans les départements. Quatrièmement, le nombre de cours pour les étudiants du 3^e cycle a été augmenté. Cinquièmement, les étudiants de doctorat ont été encouragés et soutenus pour participer à des réseaux internationaux.

L'incidence de l'évaluation globale sur l'amélioration de l'enseignement du 3^e cycle a été à la fois directe et indirecte. Le principal effet direct a été la création d'un nouveau système de financement pour les étudiants de doctorat dans les facultés de lettres et d'enseignement. Quant aux résultats indirects et en partie inattendus, il s'agit des conséquences entraînées par la fixation de priorités de recherche. Ce processus de fixation de priorités associé à un nouveau partage des attributions des départements a conduit à la sélection de nouveaux étudiants de doctorat ainsi qu'à un nouvel encadrement et une nouvelle répartition des ressources. Grâce à ce processus, la formation doctorale, l'enseignement et la recherche se sont trouvés rapprochés et ont permis de rendre ces efforts plus efficaces. L'enseignement du 3^e cycle est une question couramment débattue dans les facultés et les départements parce que son rapport au financement est généralement bien connu.

Changements dans le domaine de la recherche

Les pairs internationaux ont examiné trois points : les différences entre les départements, la gestion de la recherche et la situation des instituts de recherche et ils ont formulé les observations suivantes :

« Il existe d'énormes différences entre les départements. Certains atteignent un niveau international et d'autres, y compris ceux qui jouissent d'une moins bonne réputation en matière de recherche, pourraient se lancer dans des travaux « utiles » et applicables au niveau régional. Nous avons remarqué que le rapport d'auto-examen fait état d'une préoccupation à propos des mémoires et thèses de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles qui n'ont aucun lien avec les programmes de recherche des départements. D'aucuns s'inquiètent de voir

que les instituts de recherche sont trop séparés des départements» (Kogan *et al.*, 1993, 14, recommandation 46).

«Une bonne gestion de la recherche passe par un encouragement à planifier correctement le travail, pour que les chercheurs puissent recevoir des critiques rigoureuses mais positives et sollicitent leur public final de manière à bien cibler leurs publications. Le système de récompense des résultats ne réussira que si les principaux chercheurs entreprennent de mettre en place une modélisation créative et normative de la progression des recherches convenant à des champs disciplinaires individuels» (Kogan *et al.*, 1993, 15, recommandation 48).

L'internationalisation de la recherche a été l'un des principaux domaines de développement à l'Université de Jyväskylä aussi bien avant qu'après l'évaluation globale. Le grand intérêt de l'évaluation globale a été de mettre l'accent sur la question de l'internationalisation des résultats et de la coopération en matière de recherche. Après l'évaluation globale, les départements et les facultés ont fait des efforts pour augmenter le nombre de publications internationales de référence. Le nombre d'articles publiés par le biais du système de références a augmenté de 277 pour cent au cours des cinq dernières années. Avant les années 90 il n'était pas jugé important de publier dans des langues étrangères mais aujourd'hui, cette opinion a évolué aussi dans les «disciplines» plus «nationales» comme les lettres, les sciences sociales et les sciences de l'éducation. Cependant, la communauté universitaire ne témoigne pas d'un très grand enthousiasme vis-à-vis de cette nouvelle tendance. Une femme titulaire d'un doctorat nous a déclaré assez cyniquement «Je me suis faite bien voir (dans la faculté des sciences sociales) lorsque j'ai publié un article en anglais dans une revue de référence très appréciée. Je pensais être ridicule de publier dans ce journal qui ne possède que 350 abonnés ! Je n'écris jamais en finnois pour un si petit lectorat».

L'Université de Jyväskylä participe également au concours des «meilleures unités» de recherche dont le règlement est fixé par le ministère de l'Éducation. Le recteur et l'administration centrale ont commencé également à distribuer des ressources de l'enseignement conduisant au premier diplôme et des services de base pour soutenir des nouveaux projets de développement modulables. Il y a lieu de remarquer ces réformes car, dans les universités finlandaises, la recherche universitaire n'a jamais reçu d'orientation extérieure et a été dirigée, la plupart du temps, par la curiosité universitaire. La fixation de priorités de recherche et la création de profils de recherche dans tous les départements ont exercé une influence sur cet élément purement universitaire.

Le groupe d'évaluation externe a fait observer également que les instituts de recherche (l'Institut de recherche pédagogique, le Centre de langues des univer-

sités finlandaises, le Centre de recherche des sciences de l'environnement) sont trop séparés des départements disciplinaires correspondants.

«Il est préoccupant de constater que les instituts de recherche sont trop séparés des départements. Chacun d'eux possède sa propre identité et ses propres réseaux mais il serait certainement d'un avantage réciproque si des chercheurs à plein-temps faisaient un peu d'enseignement et avaient davantage de contacts avec la communauté universitaire occupant une position plus centrale, dans les départements» (Kogan *et al.*, 1993, 14, recommandation 46).

Après l'évaluation globale, des efforts ont été entrepris afin d'améliorer la coopération entre les instituts de recherche et les départements. Par exemple, l'ancien Centre de langues des universités finlandaises a été transformé en Centre de linguistique appliquée et entretient des liens plus étroits avec la faculté des lettres.

Il y a eu des changements remarquables en matière de financement et de répartition des ressources de recherche parce qu'à l'issue de l'évaluation globale, l'administration centrale a décidé de jouer un rôle plus actif. L'administration centrale et le recteur ont commencé de contribuer à la mise en œuvre d'une politique de recherche novatrice qui est orientée par les nouvelles priorités de recherche et de nouveaux projets de développement modulables. Les secrétaires de facultés et le directeur de la planification nous ont signalé au cours des entretiens que le recteur et l'administration centrale ont commencé de prélever de 5 à 10 pour cent du financement ordinaire de toutes les facultés et départements afin d'allouer ces ressources aux nouveaux projets de développement qui sont jugés importants par l'université. Le recteur est ainsi en mesure de procéder à une répartition plus souple des ressources vers de nouveaux domaines de recherche multidisciplinaires et transdisciplinaires. Cependant ces changements ont également entraîné des réductions de dépenses dans les départements (maîtres assistants à temps partiel, voyages, infrastructure matérielle) qui ont occasionné des restrictions dans l'enseignement conduisant au premier diplôme.

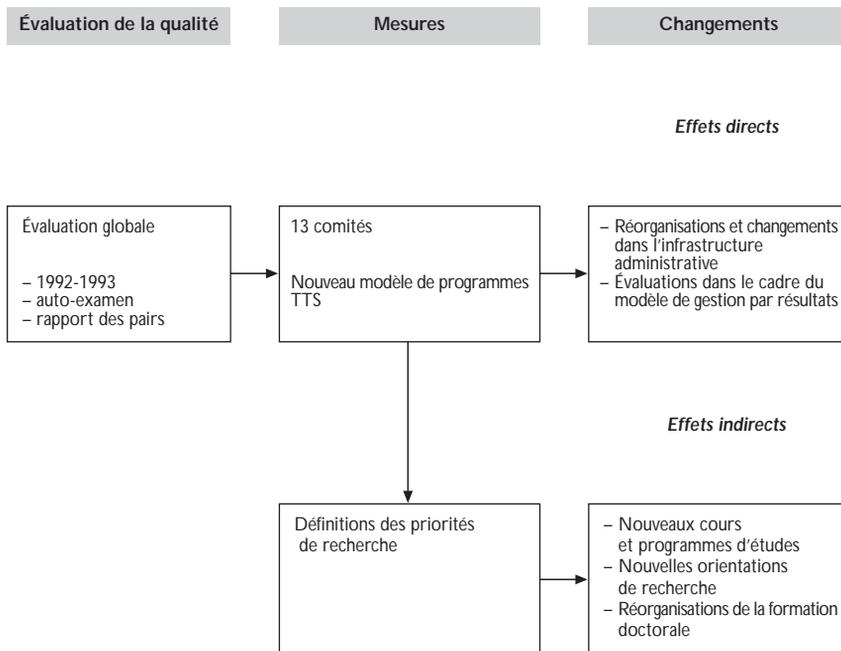
DISCUSSION ET CONCLUSIONS

L'incidence de l'évaluation globale sur les structures et l'évolution culturelle de l'Université de Jyväskylä sont imbriquées à bien des égards. En ce qui concerne la prise de décision et les activités universitaires (enseignement et recherche), la plupart de ces résultats ont été indirects parce que d'ordinaire, les changements sont influencés ou même induits par des facteurs sociaux extérieurs (comme des compressions budgétaires de l'enseignement supérieur). Notre objectif théorique et pratique a donc été de découvrir les rouages de l'influence exercée par l'évaluation globale.

Effets directs et indirects

Nous avons cherché essentiellement à examiner l'impact de l'évaluation globale sur l'Université de Jyväskylä. Nous avons établi une distinction entre effets directs et effets indirects. À l'aide de cette distinction, nous souhaitons répondre à la question suivante : quel est le lien entre l'évaluation globale et les changements intervenus puisque nous savons qu'il existe un grand nombre de facteurs extérieurs qui ont eu une incidence sur l'évolution de l'université ? Comme nous l'ont signalé la plupart des responsables des départements il n'existe guère de relation directe entre l'évaluation globale et les changements intervenus dans les unités de base. Au cours de notre étude, nous avons dû revoir notre modèle de base pour tenir compte des témoignages empiriques. Afin de rendre plus visibles les relations linéaires, nous avons divisé la catégorie des effets en mesures prises et changements intervenus bien que dans la réalité ces mesures et ces changements soient étroitement liés (figure 2).

◆ Figure 2. *Effets de l'évaluation de la qualité sur une université*



Dans notre modèle nous pouvons présenter les changements directs comme étant des mesures primaires induites par l'évaluation globale. Quant aux effets indirects, on peut les définir comme des mesures secondaires occasionnées par les mesures primaires. Les principales différences entre effets directs et indirects peuvent être définies comme suit :

Mesures

- Des mesures directes ont été entreprises par l'administration centrale de l'université. Il s'agissait de la nomination de comités et de la réforme du système de planification de l'université (programme TTS).
- Il s'est produit des effets directs au niveau de l'université.
- Les mesures indirectes se sont traduites par des décisions mises en œuvre par les unités de base. Il s'agissait essentiellement de définir des domaines de recherche prioritaires.
- Il s'est produit des effets indirects au niveau des unités de base (départements et facultés).

Changements

- Les changements directs provoqués par l'évaluation globale ont consisté en réorganisations de départements (bibliothèque et centre informatique de l'université) qui avaient été suggérées par les comités. Il y a eu également la mise en œuvre d'un nouveau cycle d'évaluation de la planification (programme TTS) lié au système de gestion par résultats mis en application à l'issue de l'évaluation globale.
- Des changements indirects se sont produits dans les unités de base universitaires. Il s'agissait principalement de changements du contenu du travail universitaire : les changements structurels des programmes ont modifié le contenu de l'enseignement. La définition des priorités de recherche a influencé le contenu de la recherche universitaire. Il y a eu également des changements en matière de formation doctorale.

Les différences les plus importantes entre les catégories de changements directs et indirects sont des différences d'acteurs. Normalement, les dirigeants et auteurs des réformes cherchent à provoquer des changements directs, visibles et rapides, pouvant être quantifiés et mentionnés dans les rapports administratifs. Par contre, les changements indirects sont moins visibles et interviennent dans les unités de base. Dans le cas de l'Université de Jyväskylä, ces changements indirects, invisibles et lents, se sont produits dans le contenu du travail universitaire des unités de base.

En ce qui concerne les méthodes utilisées dans les départements, la mesure secondaire (définition des priorités de recherche) a été la mesure exclusive la plus importante ayant entraîné la plupart des changements dans les unités de base. La définition de priorités de recherche a représenté le résultat imprévu le plus important de l'évaluation globale alors même qu'il était dans la logique des principaux objectifs de cette évaluation. Qui plus est, les changements occasionnés par la définition de priorités de recherche ont été les résultats inattendus les plus importants de l'évaluation globale.

En résumé, les effets de l'évaluation globale au niveau des unités de base se sont traduits tout d'abord par la définition de nouvelles priorités de recherche. Ils ont, de ce fait, engendré des améliorations en matière d'enseignement et de recherche. Les effets se sont traduits ensuite par une nouvelle répartition des ressources financières pour de nouveaux projets de développement et enfin par une participation accrue aux programmes internationaux de recherche et la publication en langues étrangères.

L'analyse de la relation existant entre effets directs et indirects aborde le problème de l'évolution culturelle. Il s'agit en fait de savoir comment décrire et analyser l'évolution conceptuelle (Westerheijden, 1996) qui a modifié la perception que l'on a de l'université. Afin de réfléchir à cette différence abstraite, nous reviendrons sur la question présentée au début de l'article, à savoir : quelles sont les nouvelles formations sociales qui ont été favorisées par l'évaluation globale ?

Il semble que les nouveaux groupements sociaux d'universitaires encouragés par l'évaluation globale aient un lien avec les nouvelles structures des programmes d'études, les nouvelles formes d'encadrement et de financement des étudiants de doctorat, les changements de priorités de recherche dans les départements et avec les opérations de fusion de départements. Tous ces nouveaux groupements sociaux d'universitaires ont été encouragés par l'évaluation globale qui a permis de définir et de justifier la nécessité d'entreprendre des réformes. Toutefois, la dynamique de la réforme n'a pas été guidée uniquement par des évaluations objectives de grande qualité mais aussi par des calculs politiques visant à obtenir des ressources dans une situation économique difficile. L'apparition d'une nouvelle culture repose donc sur la concurrence, les calculs politiques et un jeu rhétorique stratégique. Robert Birnbaum (1988) a décrit ce type de modèle comme le modèle politique d'une université. Il semble donc que l'évaluation globale ait non seulement favorisé une culture de réflexion et d'évaluation mais également étayé une culture politique reposant sur les jeux du pouvoir universitaire.

L'effet papillon ?

L'évaluation globale a été entreprise à l'Université de Jyväskylä comme un projet pilote avant que ne se produisent des compressions budgétaires dans

l'enseignement supérieur finlandais. Le contexte national était favorable à ce type d'innovation et manifestement, l'Université de Jyväskylä a profité de son statut d'université pilote. Les avantages se sont matérialisés sous forme de gratifications lors des consultations avec le ministère de l'Éducation. L'Université de Jyväskylä a également bénéficié de la réaction positive des médias parce que cette évaluation globale a été remarquée au niveau local et national. Au niveau de l'université, l'évaluation globale a remporté un succès évident.

À l'issue de l'évaluation globale, la réorganisation des programmes TTS aux différents niveaux hiérarchiques de l'université a eu des conséquences importantes. Tous les documents de planification sont maintenant rédigés dans un style d'évaluation, voire dans un style novateur. Les nouveaux projets contiennent des descriptions très détaillées des activités de développement, des statistiques relatives à diverses productions universitaires et des informations sur les domaines de recherche prioritaires. Mais comme l'a fait remarquer l'un des secrétaires de faculté au cours d'un entretien : « La nouvelle formule des programmes TTS mélange la réalité et la fiction et a fait naître une rhétorique de la planification d'un genre nouveau. À vrai dire, il est très difficile de trouver ce qui se fait réellement et ce qui n'est simplement qu'un projet. »

Le système de planification de l'université (et l'administration centrale en particulier) ont largement bénéficié de l'évaluation globale parce qu'elle a révélé en détail ce qui se passait dans l'université et contribué à créer de nouvelles bases de données favorisant la planification administrative et la prise de décision au niveau de l'établissement. Du point de vue de l'administration centrale, il est facile de voir la relation causale entre l'évaluation globale et les mesures prises. L'évaluation globale a été utile à l'administration centrale.

L'évaluation globale a également encouragé de nouvelles attentes en matière d'efficacité de l'administration de l'université. Il semble même que le type idéal de « bonne administration » ait changé pendant et après l'évaluation globale. Avant les années 90, l'objectif d'une « bonne administration » était de conserver le *statu quo* : tout devait se faire selon les vieilles routines alors que le « nouveau » mode d'administration insiste sur la capacité de changement. Le vieil idéal administratif mettait l'accent sur une direction fondée sur le respect des lois et des règlements alors que la nouvelle administration cherche davantage à diriger les départements par le biais des allocations de fonds. L'ancien mode d'administration était résolument hiérarchique alors que le nouvel idéal donne de l'importance aux éléments souples, dynamiques et exprimant leurs réactions. La nouvelle administration est également disposée à entreprendre de nouveaux projets et mener à bien des projets de développement plus rapides.

Évidemment, la description de ces types idéaux ne signifie pas forcément que des changements radicaux se sont produits au niveau des routines quotidiennes. Mais si l'on s'en tient fidèlement à l'idée weberienne de types idéaux

(Sadri, 1994), cela signifie que les objectifs d'une bonne administration se sont orientés vers un idéal de plus grande réflexion et de plus grande souplesse. Ce nouveau mode s'est également traduit par un accroissement de l'incertitude et de l'imprévisibilité dans le travail quotidien. Il est difficile de voir comment ces problèmes d'une société à risques seront résolus par les administrateurs qui sont formés pour évoluer dans un monde de routine évoluant lentement. Apparemment, il existe des contradictions évidentes au sein de l'administration centrale entre les « anciennes » et les « nouvelles » méthodes d'administration.

Le processus d'évaluation globale a été utile également pour les facultés. D'après nos entretiens avec le personnel des facultés, l'évaluation globale a permis d'examiner et de définir ouvertement les problèmes de fonctionnement ce qui a encouragé le développement des facultés. Le fait d'avoir procédé à un examen axé sur les problème de fonctionnement représente un effet positif de l'évaluation globale. De plus la prise de conscience des problèmes a également encouragé les améliorations au niveau des facultés. L'effet le plus évident de l'évaluation globale est probablement la prise de conscience de l'importance de l'amélioration de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage. Le fait que ces problèmes aient été mentionnés dans le rapport d'évaluation et approuvés par les examinateurs extérieurs souligne la nécessité d'entreprendre des activités de développement.

L'évaluation globale a résolument étayé le processus de définition de priorités de recherche et de création de nouveaux profils de recherche pour les départements. Ainsi, l'évaluation globale a modifié, dans une certaine mesure, la conception de la recherche dans les unités de base. Les difficultés économiques ont fortement contribué à faire apparaître la nécessité de créer de nouvelles sources de financement pour la recherche. C'est pourquoi les objectifs de la recherche et de l'enseignement semblent avoir pris un caractère plus pratique et promotionnel qu'avant les années 90 (Wernick, 1991). De surcroît, les priorités de recherche ont abouti à la mise en place de critères de sélection des nouveaux étudiants de doctorat dans certains domaines de recherche. Il est important aussi d'observer le changement de comportement vis-à-vis de la formation doctorale. La création d'écoles doctorales a augmenté le nombre de directeurs de thèse dans les départements. Les professeurs n'ont plus le monopole d'encadrer les étudiants de troisième cycle parce que les titulaires de doctorat (habituellement les principaux chargés de travaux dirigés et les maîtres assistants) se sont vus confiés davantage de responsabilités.

D'une part, les réformes des programmes ont offert de nouvelles possibilités de coopération entre la recherche et l'enseignement mais ont, d'autre part, rétréci l'éventail de choix des programmes et des cours. Cependant, il est important de constater que le développement des activités d'enseignement d'un enseignant est mieux accepté par la collectivité qu'il y a dix ans (Välilmaa, 1994).

L'évaluation globale a axé son attention sur les problèmes de fonctionnement de l'Université de Jyväskylä. D'un point de vue rhétorique, les problèmes de l'université ont été définis comme étant des problèmes de fonctionnement et non pas des problèmes universitaires ou scientifiques. Cette définition de l'université empruntée au monde de la gestion a été doublement utile au système de planification administrative. Tout d'abord, elle a aidé la communauté universitaire à s'engager à résoudre les problèmes de fonctionnement. Ensuite, elle a produit un document qui a été utilisé, après l'évaluation globale, pour le développement de l'université. Ainsi, l'évaluation globale est venue étayer la conception de l'Université de Jyväskylä en tant qu'unité locale de production de diplômes universitaires alors que la fonction d'érudition qui regroupe les communautés universitaires en communautés universitaires mondiales d'érudits est en train de décliner (Gibbons *et al.*, 1994).

Apparemment, l'évaluation globale a eu l'effet du « vol du papillon » à l'Université de Jyväskylä. L'incidence de l'évaluation globale provient en partie du bon choix du moment : elle s'est déroulée dans une situation sociale instable où des changements mineurs peuvent entraîner de graves conséquences. La méthode de l'auto-évaluation introduite au cours de l'évaluation globale a enclenché des processus qui ont favorisé de nouvelles méthodes d'évaluation à l'université de Jyväskylä. De ce point de vue, l'évaluation globale peut être comparée à l'exemple classique tiré des mathématiques du chaos selon lequel le vol du papillon dans une forêt tropicale humide déclenche une tempête au Japon une semaine plus tard. Les conditions sociales instables ont été engendrées par la crise économique en Finlande et les compressions budgétaires dans l'enseignement supérieur finlandais (Välimaa, 1994*b*). Dans cette lutte pour la vie, les unités universitaires de base étaient aussi très impatientes d'adopter de nouvelles procédures ce qui n'aurait pas été possible dans le cadre d'une situation sociale très stable.

RÉFÉRENCES

- AITTOLA, T. (1983), *Yliopistoyhteisön jäsenten käsityksiä ja kokemuksia uudesta laitoshallinnosta* (Expériences de la communauté universitaire et conceptions de la nouvelle administration des départements), Université de Jyväskylä, Hallintoviraston julkaisuja 7.
- AITTOLA, T. (1995), «Recent Changes in Student Life and Study Process», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 1, pp. 37-49.
- AITTOLA, H. et AITTOLA, T. (1995), *Jatko-opiskelu Jyväskylän yliopistossa* (L'enseignement du 3^e cycle à l'Université de Jyväskylä), Université de Jyväskylä, Jyväskylän yliopiston Hallintoviraston julkaisuja 48.
- BECHER, T. (1989), *Academic Tribes and Territories : Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Milton Keynes, Open University Press.
- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992), *Process and structure in higher education*, Londres, Routledge, Deuxième édition.
- BIRNBAUM, R. (1988), *How Colleges Work*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CERYCH, L. et SABATIER, P. (1986), *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- CLARK, B.R. (1983), *The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.
- GEERTZ, C. (1983), *Local Knowledge, Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (dir. pub.)(1994), *The New Production of Knowledge*, Londres, Sage Publications.
- Higher Education Policy in Finland* (1996) (La politique de l'enseignement supérieur en Finlande), Helsinki, ministère de l'Éducation.
- HILL, S. et TURPIN, T. (1995), «Cultures in Collision: the Emergence of a New Localism in Academic Research», in M. Strathern, *Shifting Contexts, Transformations in Anthropological Knowledge*, Londres, Routledge, pp. 131-152.
- Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 1997-2001* (Programme économique d'action de l'Université de Jyväskylä pour 1997-2001), Université de Jyväskylä, Hallintoviraston raportti.

NÉGOCIATION DES PRIMES DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE : ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE PREMIER CYCLE ET DE CYCLES SUPÉRIEURS ET DES ASPECTS QUANTITATIF ET QUALITATIF DE L'ENSEIGNEMENT

Efraim Ben-Zadok et Rosalyn Y. Carter
Florida Atlantic University
États-Unis

RÉSUMÉ

En 1993, à la demande du Parlement de Floride, le State University System (SUS) a lancé un ambitieux programme d'évaluation de l'enseignement axé sur la performance pédagogique. Le Teaching Incentive Program (TIP) avait pour objet de récompenser chaque année un bon nombre d'enseignants du SUS assurant des cours de premier cycle et d'augmenter leurs salaires. L'évaluation reposait sur des données quantitatives, à savoir le nombre d'étudiants des enseignants et le nombre d'heures de cours qu'ils dispensaient. Les écoles professionnelles du SUS ont entamé des négociations avec leurs universités pour tenter de modifier le TIP et d'y intégrer l'enseignement de deuxième et troisième cycles et l'aspect qualitatif de l'enseignement. Les universités ont à leur tour tenté de négocier ces points avec le Board of Regents (BOR) du SUS et le Parlement de Floride.

Après plusieurs années de débats, le TIP est resté centré sur l'enseignement de premier cycle et sur la quantité d'heures de cours et n'a été modifié que marginalement pour tenir compte de l'enseignement dans les cycles supérieurs et de la notion de qualité. Le présent article met en lumière les questions d'enseignement de premier cycle par opposition à l'enseignement de deuxième et troisième cycles, et les critères de quantité par opposition aux critères de qualité dans l'évaluation de l'enseignement. Il illustre le fait que dans les années 90, le nombre d'étudiants et le nombre d'heures de cours continuent de dicter la politique des universités d'État américaines.

Les évaluations de l'enseignement, de la recherche et des services sont les trois éléments constitutifs de toutes les décisions importantes prises à l'université en matière de personnel – c'est-à-dire de celles qui ont trait à la titularisation, à la promotion, au renouvellement des contrats et au mérite. Si tous trois entrent en ligne de compte dans chaque décision, la décision ne précise pas nécessairement si l'évaluation d'une composante en particulier a été positive ou négative. Seule exception à la règle : les récompenses spéciales qui concernent une seule des composantes, comme la *Distinguished Teacher/Researcher of the Year Award*, prix décerné à un enseignant ou à un chercheur éminent.

En 1993, à la demande du Parlement de Floride, le *State University System* (SUS) a lancé un ambitieux programme d'évaluation de l'enseignement axé uniquement sur la performance pédagogique. Le *Teaching Incentive Program* (TIP) avait pour objet de récompenser chaque année un grand nombre d'enseignants du SUS assurant des *cours de premier cycle* (conduisant au premier diplôme) et d'accroître leurs salaires. Les primes, qui consistaient en un montant de 5 000 \$ s'ajoutant à la base salariale des enseignants choisis, pour le reste de leur période d'emploi dans le système, se distinguaient à l'évidence des primes à l'enseignement habituelles qui consistent à accorder une somme forfaitaire unique aux enseignants. Le programme était compétitif parce que les primes étaient allouées à un nombre limité d'enseignants dans chaque collège et département des neuf universités du système.

À la base du TIP de Floride, on remarque la tendance de l'enseignement supérieur américain à attacher une importance croissante à l'*enseignement de premier cycle*. Dans les années 90, les universités publiques et privées américaines ont en effet proposé davantage de cours de premier cycle, elles ont augmenté le nombre d'étudiants dans les cours dispensés à ce niveau et commencé à les diplômer sur des laps de temps plus courts. Les universités d'état en particulier ont été chargées par leur Parlement d'atteindre des quotas. Les enseignants ont par conséquent assuré plus de cours de premier cycle, devant des classes plus grandes. Les autorités ont aussi demandé de surveiller plus étroitement l'enseignement, ce qui a obligé les universités à employer des indicateurs d'évaluation plus tangibles dans leurs décisions en matière de personnel.

Le TIP de Floride a prêté appui à cette nouvelle tendance en faveur de l'enseignement de premier niveau, dans la mesure où il récompense l'enseignement par des moyens financiers et met en lumière de façon symbolique l'importance croissante de cette activité. En même temps, en Floride comme dans d'autres états, la situation de l'économie a incité à porter une attention nouvelle à l'enseignement. Le coût de l'enseignement supérieur a augmenté tandis que les ressources des universités d'état diminuaient. Les établissements ont subi de sérieuses compressions budgétaires et leurs fonds ont en grande partie été affectés à d'autres secteurs, comme la construction de prisons en Floride et la

prévention du crime en Californie. Les universités ont été forcées de transférer des budgets alloués à la recherche vers les activités pédagogiques et d'accroître les droits de scolarité ainsi que le financement privé.

En Floride, la législature a exigé plus de transparence de la part de l'enseignement universitaire afin de contenter les contribuables et les personnes s'acquittant de droits de scolarité et de répondre au secteur privé qui accusait à l'occasion l'université d'un manque d'efficacité. Le TIP a été conçu pour tenir compte de ces préoccupations et faire apparaître l'enseignement comme une activité gratifiante devant le corps enseignant et les étudiants. En instituant le programme, l'intention originale du Parlement était de récompenser les enseignants qui assuraient un *enseignement de premier cycle* en quantité importante. De plus, la demande croissante de transparence et d'indicateurs d'évaluation tangibles a dicté la nature du TIP. Le programme était fondé sur la *quantité d'enseignement* offerte par le corps enseignant, autrement dit, les principaux critères d'évaluation employés étaient le nombre d'heures de cours ouvrant droit à crédit de formation (*Student Credit Hours – SCH*), le nombre d'heures de contact pédagogique (*Instruction Contact Hours – ICH*) et de cours différents dispensés par l'enseignant. Ces critères déterminaient l'admissibilité de l'enseignant à la prime.

Les critères d'évaluation permettant de juger de la *qualité de l'enseignement* n'étaient appliqués qu'aux enseignants admissibles et étaient donc relégués au second rang. Il s'agissait là d'une dérogation aux pratiques traditionnelles de l'université, qui se fondent principalement sur des normes de qualité. On peut citer parmi les critères employés pour évaluer la *qualité de l'enseignement* : l'évaluation faite par les étudiants, les conseils aux étudiants, l'évaluation faite par les pairs, l'aide aux pairs (aux autres enseignants pour améliorer leur enseignement), la mise au point de programmes de cours, le type de tâches assignées (examens, travaux, etc.), le caractère novateur des techniques pédagogiques, et la participation à des conférences ou à des séminaires de pédagogie¹.

Le fait que le TIP imposait de récompenser tant l'*enseignement de premier cycle* que la *quantité d'heures de cours* a causé de grandes difficultés aux *écoles professionnelles* du SUS qui étaient pratiquement exclues du programme. Les *écoles professionnelles* sont des collèges universitaires qui comptent une proportion importante d'étudiants de deuxième et troisième cycles dans des disciplines comme les hautes études commerciales, les sciences pédagogiques, les sciences de l'ingénieur, l'administration et la politique publique, et l'aménagement urbain. Elles privilégient l'*enseignement de cycle supérieur* ainsi que les cours axés sur la recherche conduite sous la direction d'un enseignant (consistant par exemple en une étude autonome, un stage spécialisé, une thèse ou une dissertation), qui exigent un *nombre d'heures d'enseignement* relativement faible.

Les *écoles professionnelles* du SUS ont entamé des négociations avec leurs universités pour tenter de modifier le TIP et d'y intégrer l'*enseignement de deuxième et*

troisième cycle et la *qualité de l'enseignement*. Les universités ont à leur tour essayé de négocier ces points avec le *Board of Regents* (BOR) du SUS et le Parlement de Floride. La dynamique des négociations, et plus spécialement de celles conduites à l'intérieur des universités, fait l'objet du présent article. Celui-ci s'inspire aussi de la dynamique qui a animé une université du SUS en particulier, la Florida Atlantic University (FAU). On peut généraliser, quoiqu'avec prudence, l'expérience de la FAU aux autres universités du système.

L'article met en lumière les questions d'enseignement de premier cycle par opposition à l'enseignement de deuxième et troisième cycles, et les critères de quantité par opposition aux critères de qualité dans l'évaluation de l'enseignement. Il montre en outre qu'après des années de négociations internes et externes – c'est-à-dire menées au sein des universités, et aussi entre les universités, le BOR et les organes législatifs de Floride –, les lignes de force du programme sont demeurées inchangées. Le TIP est resté centré sur l'enseignement de premier cycle et sur la quantité d'heures de cours et n'a été modifié que marginalement pour tenir compte de l'enseignement dans les cycles supérieurs et de la notion de qualité.

Le processus de négociation au sujet du TIP a démarré en 1993, première année de mise en œuvre du programme. L'importance accordée à *l'enseignement de premier cycle* et à la *quantité d'heures de cours* est demeurée intacte cette année-là, à l'exception d'un changement mineur. C'est ce que décrit la première partie de l'article. Le processus de négociation s'est poursuivi en 1994, deuxième année du programme. Le Parlement a autorisé à nouveau sa mise en œuvre, avec un changement supplémentaire notable en faveur de *l'enseignement de deuxième et troisième cycles* et de la *qualité de l'enseignement*. Ce changement est exposé dans la deuxième partie de l'article. Seule une modification mineure a été apportée au TIP en 1995 et 1996; elle est examinée dans la conclusion.

LES THÈMES CENTRAUX DU TIP EN 1993 : L'ENSEIGNEMENT DE PREMIER CYCLE ET LA QUANTITÉ D'HEURES DE COURS

Guidé par la législation de Floride, le BOR a alloué à chaque université du SUS un nombre précis de primes au cours de la première année du programme, nombre basé sur les effectifs d'étudiants de premier cycle inscrits dans l'établissement. Conformément à la législation, le BOR a également remis aux universités un ensemble de lignes directrices portant sur la mise en œuvre effective du TIP : les membres du corps enseignant devaient être évalués en fonction de leur participation à l'enseignement de premier cycle durant les trois années précédentes; seuls les cours de premier cycle dispensés pendant l'année universitaire (semestres d'automne et de printemps) étaient pris en compte pour calculer les

SCH; et les enseignants admissibles devaient avoir enseigné au moins cinq cours pendant chacune des trois années universitaires antérieures².

Le BOR a de plus fortement déconseillé aux universités de prendre en considération tout enseignant qui, dans cette charge minimale de cinq cours, avait dispensé des cours de deuxième ou troisième cycle. Cette exigence découlait de la législation, qui faisait une place de choix à l'enseignement de premier cycle et excluait explicitement l'enseignement de niveau supérieur.

Les écoles professionnelles du SUS ont entrepris des négociations avec leurs universités à l'automne de 1993, juste avant la mise en œuvre proprement dite du programme. Les débats ont été difficiles du fait que les critères sur la quantité d'heures de cours imposés par l'État entravaient les universités. Les écoles ont tenté de réduire l'importance du nombre de SCH et de ICH en tant que fondement principal des primes aux enseignants et ont plaidé pour qu'une plus large place soit concédée aux critères de qualité de l'enseignement et aux efforts supplémentaires déployés par les enseignants au deuxième et troisième cycles pour atteindre ces critères.

Les écoles professionnelles ont obtenu de modestes résultats dans leurs négociations avec les universités. Elles ont été autorisées à prendre en considération pour le TIP les enseignants qui avaient assuré un cours de deuxième ou troisième cycle par an, pendant chacune des trois années examinées (la supervision d'étude indépendante directe, de stage, de thèse et de dissertation étant exclue). Les effectifs de deuxième et troisième cycle n'ont pu toutefois entrer en ligne de compte dans le calcul des SCH. Les enseignants qui avaient assuré plus d'un cours de niveau supérieur par an mais avaient néanmoins enregistré un grand nombre de SCH de premier cycle ont été automatiquement disqualifiés³.

Le BOR et les universités ont vérifié de près que les primes attribuées au titre du TIP ne soient décernées qu'à des enseignants admissibles, et en particulier à ceux qui avaient produit un grand nombre de SCH et de ICH de premier cycle. Chaque université a dû établir un plan de répartition des primes entre les collègues, ainsi qu'un plan d'évaluation des candidatures. Les universités ont ensuite invité chacun des collègues à dresser un plan de candidature et de sélection. Les plans des collègues ont été intégrés aux plans des universités, qui ont été envoyés au BOR pour approbation. Les plans des universités ont aussi été examinés par les membres du personnel législatif au nom du Parlement.

A la FAU, on a élaboré un plan qui a réparti les primes allouées entre les collègues sur la base des SCH de premier cycle. Les collègues ont aussi reçu la liste des enseignants admissibles et des SCH produites pendant chacune des trois années précédentes. Ils ont été invités à élaborer un processus interne de candidature et de sélection à partir de la liste d'admissibilité.

Chaque collègue a aussi été tenu d'entreprendre l'examen des dossiers de candidature par la présentation au doyen de recommandations formulées par un comité de faculté. Par la suite, le doyen a proposé des recommandations au vice-président du campus (la FAU compte plusieurs campus), lequel a transmis toutes les candidatures du campus au recteur (*chief academic officer*) de l'université. Celui-ci a soumis une liste provisoire des bénéficiaires de prime au président, qui a transmis la liste définitive des bénéficiaires et leurs dossiers de candidature au BOR pour approbation et au personnel législatif pour examen. Une fois la liste approuvée, le président a notifié les bénéficiaires, et les mesures comptables nécessaires ont été prises pour intégrer les 5 000 \$ supplémentaires dans chaque base salariale⁴.

Beaucoup de membres du corps enseignant de la FAU n'ont pu être retenus en 1993, en particulier ceux qui enseignaient au deuxième ou troisième cycle des écoles professionnelles. Même les enseignants qui avaient assuré seulement deux cours de haut niveau durant l'une des trois dernières années et enseignaient essentiellement dans les programmes de premier cycle ont été automatiquement disqualifiés. On peut citer parmi les principaux exemples d'inadmissibilité au TIP : l'ensemble du corps enseignant du collège des affaires urbaines et publiques (CUPA) et les professeurs des programmes de deuxième et troisième cycle du collège des sciences pédagogiques et de l'école d'ingénieurs, qui n'ont pas participé à l'élaboration du plan du TIP de l'université et ont attendu en marge avec l'espoir que le Parlement interromprait le programme ou le modifierait radicalement l'année suivante.

LE CHANGEMENT APPORTÉ AU TIP EN 1994 : LA PRISE EN COMPTE DE L'ENSEIGNEMENT DE DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLE ET DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Pendant la deuxième année du programme, les écoles professionnelles du SUS ont poursuivi les négociations avec leurs universités en vue de modifier le TIP. Le Parlement de l'État a alors levé l'interdiction touchant l'enseignement de deuxième et troisième cycle. Les enseignants qui avaient assuré plus d'un cours de cycle supérieur n'ont plus été automatiquement disqualifiés. Mais ceux qui avaient une lourde charge d'enseignement au niveau supérieur sont demeurés hors de course du fait que leurs cours ne produisaient dans l'ensemble qu'un petit nombre de SCH. Grâce à une autre modification apportée à la loi, jusqu'à cinq pour cent des primes accordées à chaque université ont pu être décernées à des enseignants professant uniquement au deuxième ou troisième niveau.

La période d'évaluation de trois années universitaires a été maintenue, mais les SCH produites pendant quatre des semestres d'automne ou de printemps

des trois années précédentes ont pu entrer en ligne de compte (quels que soient ces semestres). Cette règle a ouvert la porte aux enseignants qui avaient été en congé sabbatique ou autre, ainsi qu'à ceux qui avaient été relevés de leurs fonctions d'enseignement pour être affectés à des tâches administratives. La règle a toutefois été nuancée en ce sens qu'il fallait que les enseignants aient produit plus que la moyenne des SCH du collège ou du département pendant quatre des six semestres précédents. Les SCH de deuxième et troisième cycle ont été incluses dans ce calcul, hormis les crédits associés à la supervision d'études indépendantes, de stages, de thèses et de dissertations⁵.

Ces modifications apportées à la législation de 1994 ont suscité l'intérêt des enseignants des écoles professionnelles pour le TIP du fait que leurs demandes de candidature n'étaient plus jugées vaines. Les écoles ont attendu les plans internes des universités pour affecter les primes dans les collèges, et les plans ont été transmis au BOR pour approbation finale.

A la FAU, on a à nouveau élaboré un plan qui répartissait les primes allouées entre les collèges sur la base des SCH de premier cycle. Les écoles professionnelles ont protesté contre ce procédé brutal. Elles ont demandé que chaque discipline soit prise en compte afin que les enseignants professant dans des disciplines professionnelles relativement restreintes puissent être traités équitablement, et elles ont exigé qu'une place de choix soit réservée aux programmes de deuxième et troisième cycle, en particulier ceux comportant un doctorat. Les écoles professionnelles ont aussi demandé à être prise en considération par le campus local. La FAU compte plusieurs campus mais seul le principal dispense des cours de niveau inférieur, et les enseignants affectés à ce campus recueillent donc la majeure partie des SCH de premier cycle⁶.

Les écoles professionnelles affirment au fond, avec tous ces arguments, qu'en dépit des évolutions en leur faveur, les enseignants de deuxième et troisième cycles demeurent désavantagés dans l'affrontement autour de la quantité d'heures de cours en raison de circonstances indépendantes de leur volonté. La FAU devrait donc remédier à au moins certaines des injustices qui émaillent le TIP tel qu'il est appliqué dans l'ensemble du SUS. Autre point et non des moindres, les enseignants ne devraient pas être pénalisés parce qu'ils privilégient la qualité de l'enseignement, qui a toujours supplanté la « quantité » dans les cours de cycle supérieur. Ces arguments et affirmations ont eu un effet limité sur l'action de l'université.

La demande de réserver cinq pour cent des primes à une compétition distincte au niveau des cycles supérieurs à l'échelon de toute la FAU a aussi été rejetée. Si elle avait été acceptée, les enseignants assurant surtout des cours de deuxième ou troisième cycle auraient eu au moins des chances égales de se disputer les primes dans leurs écoles respectives, puis à leur niveau dans l'ensemble de l'université. Mais l'université a considéré que son affectation à

l'enseignement de deuxième et troisième cycle était suffisante, dans la mesure où les enseignants des écoles professionnelles (automatiquement exclus en 1993) étaient autorisés à concourir en 1994.

Un changement mineur effectué en 1994 à la FAU a toutefois permis aux enseignants des programmes de deuxième et troisième cycle de l'école d'ingénieurs et du collège des sciences pédagogiques de participer à la compétition. Mais les primes allouées à ces deux collèges n'ont pas été augmentées. Autre modification plus importante : des primes ont été accordées au CUPA qui a pris part au TIP pour la première fois. Malgré la petite taille de cette école professionnelle, l'inclusion d'une unité dispensant en fait seulement des programmes de deuxième et troisième cycle constituait une entorse par rapport aux pratiques antérieures.

CONCLUSION

Après un changement mineur en 1993, une modification supplémentaire importante a été apportée au TIP en 1994 au profit de l'enseignement de deuxième et troisième cycles et de la qualité de l'enseignement. En 1995 et 1996, la législation n'a subi que des changements marginaux⁷; les universités ont de même procédé à certains changements mineurs dans les limites de leurs pouvoirs administratifs⁸. En 1996, par exemple, les enseignants ont dû produire plus que la moyenne des SCH du collège ou du département pendant les six derniers semestres (somme totale) et non plus pendant quatre des six semestres précédents. En outre, les enseignants ayant un nombre de SCH quelque peu inférieur sont devenus plus compétitifs du fait que leurs collègues qui en réunissaient de plus grandes quantités avaient déjà bénéficié de la prime.

Néanmoins, depuis sa mise en œuvre en 1993, le TIP a privilégié l'enseignement de premier cycle et la quantité d'heures de cours. Les écoles professionnelles qui mettent l'accent sur l'enseignement de deuxième et troisième cycle ont eu une influence limitée sur les négociations conduites dans leurs universités. Les universités à leur tour n'ont induit qu'un changement de politique marginal au BOR et au Parlement de Floride.

Les écoles professionnelles ont appris que leurs universités étaient une fois encore captives de la « politique d'enseignement de premier cycle » du Parlement de l'État et que cette politique continuerait d'imposer de lourdes charges d'enseignement aux professeurs et de restreindre l'aide publique à la recherche dans les universités⁹. Elles ont appris enfin que le nombre d'étudiants et de crédits de formation continuerait de régir le pouvoir politique et le budget dans les universités américaines.

NOTES

1. Pour un examen des critères d'évaluation quantitatifs et qualitatifs, voir Chen (1990) et Rossi et Freeman (1985). Pour un autre texte sur la distinction entre les aspects quantitatif et qualitatif de l'enseignement dans le TIP, voir Ben-Zadok et Carter (1995).
2. Voir la législation de la Floride (1993).
3. Voir, par exemple, la Florida Atlantic University (1993).
4. Voir la Florida Atlantic University (1993).
5. Voir la législation de Floride (1994).
6. Voir la Florida Atlantic University (1994). Voir aussi la United Faculty of Florida (1994).
7. Voir la législation de Floride (1995) et la législation de Floride (1996).
8. Voir, par exemple, la Florida Atlantic University (1995) (1996).
9. Pour en savoir plus sur ces tendances, voir par exemple le US News and World Report (1996).

RÉFÉRENCES

- BEN-ZADOK, E. et CARTER, R. (1995), «State-Mandated Teaching Evaluation Program : Implications to the Public Administration and Public Affairs Classroom», document présenté à la National Conference on Teaching Public Administration, Seattle, mars.
- CHEN, H.T. (1990), *Theory-Driven Evaluations*, Newbury Park, Sage.
- Florida Atlantic University (1993, 1994, 1995, 1996), *The Florida Atlantic University Plan for the Distribution of Faculty Undergraduate Teaching Incentive Awards*, Boca Raton, Florida Atlantic University.
- Florida Statute (1993), Section 424, Specific Appropriation Act.
- Florida Statute (1994), Section 574, Specific Appropriation Act.
- Florida Statute (1995), Section 240, 209(3)(f), General Appropriation Act.
- Florida Statute (1996), Section 240, 209(3)(f), General Appropriation Act.
- ROSSI, P.H. et FREEMAN, H.E. (1985), *Evaluation : A Systematic Approach*, Beverly Hills, Sage.
- United Faculty of Florida (1994), « The Teaching Incentive Program – It's Back », *Newsletter of the FAU Chapter*, Boca Raton.
- US News and World Report* (1996), *America's Best Colleges*, Washington, DC.

LES INDICATEURS DE PERFORMANCE : L'EXPÉRIENCE DES ÉTABLISSEMENTS NÉO-ZÉLANDAIS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Beverley R. Lord, Alan J. Robb et Yvonne P. Shanahan

University of Canterbury
Nouvelle-Zélande

RÉSUMÉ

Il est question dans cet article de la mesure des résultats dans les établissements d'enseignement supérieur. On y passe rapidement en revue la littérature traitant de cette mesure. L'étude s'est servie d'une méthode fondée sur la gestion des activités qui a permis au personnel des services administratifs, des bibliothèques et d'un département universitaire de définir les mesures de performance convenant aux activités concrètes. Cependant, même les mesures identifiées par le personnel lui-même ont fait l'objet de certaines critiques.

Pour certaines activités, notamment celles concernant le personnel de haut niveau, les mesures techniques sont inadéquates et irréalisables. Il est préférable d'évaluer les résultats de ces activités au moyen d'une remontée informelle de l'information provenant de sources diverses et notamment des collègues, des étudiants, d'autres départements et d'autres établissements. Les personnes interrogées ont fait valoir que toute mesure de performance utilisée dans les établissements doit être reliée à un système formel d'appréciation des résultats.

INTRODUCTION

Les établissements d'enseignement qui bénéficient d'un financement public sont examinés de près dans tous les pays depuis plusieurs années. Les pouvoirs publics se sont efforcés de réduire les apports financiers et d'avoir une idée précise de l'usage qui en est fait. C'est ce qui explique l'intérêt suscité par les

indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur. En Australie, par exemple, en application des mesures prises par les pouvoirs publics, «le *Australian Vice Chancellors' Committee* a constitué un groupe de travail chargé de définir une série d'indicateurs de performance» (Linke, 1992, p. 215). De même, au Royaume-Uni, «l'instauration des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur (...) s'est faite avec la participation des pouvoirs publics, du *Committee of Vice Chancellors and Principals* (...) et de l'*University Grants Committee* qui existait alors» (Cave *et al.*, 1991, p. 9; voir aussi Johnes et Taylor, 1990, chapitre 3).

La documentation concernant les indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur est abondante mais intéresse principalement les départements universitaires. Des mesures ont été proposées pour évaluer l'efficacité et l'efficacé de l'enseignement, de la recherche et de l'administration dans les départements (voir par exemple Cave *et al.*, 1991; Johnes et Taylor, 1990). En revanche, la documentation traitant les mesures permettant d'évaluer la performance du personnel des autres fonctions à l'intérieur de l'université est rare. Or le personnel non enseignant représente habituellement plus de la moitié du personnel des établissements¹.

Pour combler cette lacune et enrichir la documentation consacrée à la mesure des résultats de l'enseignement supérieur, une étude fondée sur la gestion des activités a été conduite dans cinq établissements néo-zélandais (trois universités, un institut pédagogique et un collège polytechnique). On a défini les principaux travaux et activités d'un département universitaire, des services administratifs et de la bibliothèque dans ces établissements². Pour quelques-unes de ces activités, le personnel a proposé des mesures concrètes des résultats. Mais, parmi les personnes interrogées, nombreuses sont celles qui estiment que les activités importantes ne peuvent être mesurées de façon concrète ou formelle.

Cet article commence par l'examen théorique de l'utilisation des indicateurs de performance dans les établissements d'enseignement supérieur. Après avoir explicité la méthode de recherche, on décrit les expériences vécues par les personnes interviewées. On donne des tableaux d'indicateurs de performance qui peuvent être utilisés par les départements universitaires, les services administratifs et les bibliothèques des établissements d'enseignement supérieur. Ces indicateurs de performance ont été proposés par le personnel lui-même et devraient donc constituer des indicateurs acceptables et valables du travail effectué.

LES INDICATEURS DE PERFORMANCE : DESCRIPTION GÉNÉRALE

«Les indicateurs de performance suscitent aujourd'hui un intérêt considérable. Peu de questions ayant trait à l'enseignement supérieur ont reçu ces

dernières années une plus grande attention dans le débat qui se déroule au niveau international» (Spee et Bormans, 1992, p. 152)

Les indicateurs de performance tentent de mesurer de façon quantitative l'efficacité et l'efficacités (Spee et Bormans, 1992). « Ils sont essentiellement destinés à guider la décision quant aux moyens d'améliorer les performances de l'organisation » (Linke, 1992, p. 214). Ces mesures tentent d'évaluer les aspects tant quantitatifs que qualitatifs de la performance et peuvent être obtenus de différentes façons (Cuenin, 1987).

L'utilisation des indicateurs de performance dans les établissements d'enseignement supérieur a été critiquée (Pollitt, 1990). Les critiques tiennent à la complexité inhérente aux établissements, qui nécessite le recours à des mesures de remplacement (Kells, 1990). En outre, Linke (1992, p. 215) fait observer que les indicateurs de performance doivent refléter « la véritable vocation de l'enseignement supérieur ».

D'autres critiques font état de la confusion qui règne au sujet de la définition des mesures. La performance d'un établissement peut être mesurée en partant de points de vue divers : interne, externe, ou en réponse aux objectifs ou aux décisions des pouvoirs publics (Kells, 1990, 1992 ; Cuenin, 1987 ; McDaniel, 1996). Sizer (1992, p. 175) note l'importance de cette distinction :

« Pour atténuer les tensions qui peuvent naître (...) il est indispensable d'établir une distinction entre les besoins d'information des différents niveaux de gestion (facultés, établissements et administration nationale) et d'accepter que certaines statistiques de gestion de la base de données nationales ne puissent être mises à la disposition des établissements. »

Ball et Halwachi (1987, p. 395), insistent fortement sur cet aspect :

« Il importe de faire la distinction entre les indicateurs de performance qui concernent les objectifs de résultat et mesurent donc avec quelle efficacité l'établissement répond aux exigences de la société, et ceux qui concernent les objectifs de processus qui montrent à quel point le fonctionnement interne de l'établissement est bon. »

On admet très généralement que les mesures des performances internes devraient, en principe, être mises au point à l'intérieur de l'établissement concerné et par ceux qui s'acquittent des activités mesurées (Kells, 1990 ; Rutherford, 1987 ; Hughes et Sohler, 1992). Stolte-Heiskanen (1992, p. 202) fait valoir que « les points de vue de ceux qui sont dans la place et dont (...) ce sont les performances qui sont évaluées » doivent être pris en compte. Sizer (1992, p. 178) estime « qu'il vaut mieux que ce soit les établissements qui mettent au point les systèmes propres à garantir un niveau de qualité comparable, fondés sur des indicateurs de performance établis d'un commun accord, si l'on veut

entraîner l'adhésion du personnel». Pour que la mesure des performances soit efficace, il faut prévoir des systèmes d'évaluation formelle (Rutherford, 1987).

C'est pourquoi cette recherche s'est attachée à l'activité pour définir la mesure des performances, en centrant son attention sur les indicateurs internes.

«La gestion de l'activité examine les activités qui ont lieu à l'intérieur d'une organisation, à qui elles incombent, pourquoi elles existent, et si elles sont essentielles à la réalisation des objectifs stratégiques de l'organisation (...). Les mesures de performance sont conçues pour mesurer la circulation des valeurs à l'intérieur du système» (Johnson *et al.*, 1989, p. 63.).

En utilisant cet angle d'approche, nous avons cherché à mieux comprendre ce que les individus font et à savoir quelles sont les mesures dont les personnels estiment qu'elles reflètent le plus fidèlement leurs activités. Nous avons aussi tenté de déterminer s'il existait des activités qui n'avaient pas de résultat facilement identifiable et ne devaient donc pas être mesurées.

MÉTHODE

La technique utilisée par les chercheurs est celle de l'interview conduite sur place. L'interview est une méthode fréquemment employée pour l'analyse d'activité et d'autres chercheurs y ont eu recours (voir par exemple Moravec et Yoemans, 1992).

«L'analyse d'activité se fait au moyen d'interviews, de questionnaires, d'observation, et par l'examen des témoignages concrets du travail effectué» (Raffish et Turney, 1991, p. 57).

Au total, 119 interviews ont été menées dans les cinq établissements. Deux intervieweurs étaient présents dans tous les cas : l'un posait les questions tandis que l'autre prenait des notes. Ces notes retranscrites ont été examinées par tous les membres de l'équipe et un exemplaire en a été fourni à la personne interviewée si elle le demandait. Quand elles existaient, les descriptions de poste ont été étudiées. Lors de la rédaction des rapports, les trois membres de l'équipe étaient présents pour éviter que prévale le point de vue de l'un d'eux, ou de l'une des personnes interviewées. Les citations rendent compte des opinions importantes exprimées par les personnes interviewées. Celles-ci ont été retenues en fonction de leur position, afin d'assurer une couverture représentative de toutes les activités. Vingt pour cent des personnes interrogées appartenaient à un département universitaire lié à l'administration des affaires, vingt-cinq pour cent faisaient partie du personnel des bibliothèques et cinquante-cinq pour cent du personnel administratif (service du secrétariat, des inscriptions et des archives). Ces proportions sont à peu près les mêmes dans tous les sites étudiés.

Les questions ont été données aux personnes interrogées avant l'entretien pour qu'elles puissent préparer leurs réponses. On a demandé à chaque personne :

- Quelles sont les tâches principales dont vous êtes chargé ?
- Quel pourcentage de votre temps consacrez-vous à chaque tâche ?
- Pourquoi effectuez-vous ces tâches ?
- Compte tenu des tâches que vous avez énumérées, comment savez-vous que vous faites le travail qui vous incombe ?
- Quels changements voudriez-vous apporter pour rendre votre travail plus facile/plus efficace ?

Nous nous attacherons à présent aux réponses à la quatrième question.

INDICATEURS DE PERFORMANCE – DÉPARTEMENTS UNIVERSITAIRES

De très nombreuses recherches ont été faites pour tenter de définir les mesures de performance des activités d'enseignement et de recherche dans les départements universitaires. On en trouvera des exemples dans le tableau 1.

Tableau 1. **Les indicateurs de performance pour l'enseignement et la recherche**

Indicateurs de l'enseignement

Charge de travail du personnel (heures de présence des enseignants)
Examen extérieur des cours, des méthodes pédagogiques, des textes d'examen
Répartition par classe des diplômes délivrés
Taux de non achèvement
Taux de réussite des étudiants de maîtrise et de doctorat
Évaluation par les étudiants de méthodes pédagogiques et du personnel enseignant
Première destination des nouveaux diplômés
Devenir professionnel des diplômés cinq ans après l'obtention du diplôme.

Indicateurs de la recherche

Publications (par personne)
Citations (par personne)
Revenu de la recherche (en pourcentage du revenu total)
Bourses de recherche (par personne)
Évaluation par les pairs du résultat de la recherche

Source : Adapté de Taylor, 1987, Tableau 1, p. 29.

Mais comme le fait remarquer Rutherford (1987), « la plupart des personnes interviewées estiment que *tous* les domaines de leur travail (c'est-à-dire l'enseignement, la recherche et l'administration) doivent être inclus dans un système d'évaluation quel qu'il soit » (Rutherford, 1987, p. 96, c'est nous qui soulignons). C'est la technique adoptée dans cette recherche. Le tableau 2 présente les mesures concrètes concernant les activités qui s'y prêtent. Il convient de noter que la liste comprend les activités administratives dont on a constaté qu'elles représentaient une partie importante du travail d'un département universitaire.

Bien que les personnes interviewées aient elles-mêmes laissé entendre que les mesures évoquées ci-dessus sont bien adaptées, elles ont néanmoins émis quelques réserves. Par exemple, bien que Ramsden (1991, p. 129) ait constaté que les questionnaires remplis par les étudiants constituent « un moyen fiable, vérifiable et utile de déterminer la qualité de l'enseignement telle qu'elle est perçue » dans les cours et les unités universitaires, le personnel n'approuve pas entièrement les enquêtes officiellement menées auprès des étudiants :

« Les étudiants évaluent chaque cours, chaque semestre. A moins qu'un cours ait changé, les résultats sont généralement les mêmes d'un semestre à l'autre. Il ne sert sans doute à rien de faire ces évaluations si souvent. En outre, les techniques et les cours nouveaux obtiennent en général des notes inférieures parce que les étudiants apprécient la certitude et la structure et n'aiment pas le changement.³ »

« Nous cherchons à mettre au point les moyens d'évaluer les résultats. Nous ne nous y prenons pas bien. Il faut juger la performance en fonction du produit, autrement dit, quels sont les résultats obtenus par les étudiants. Il me semble qu'il faudrait demander aux étudiants deux ans après leur sortie de l'université : « Êtes-vous satisfait de l'éducation que vous avez reçue ? »

Le personnel est aussi d'avis que la remontée de l'information ne vaut que ce que valent les questions posées. Dans l'un des établissements, une université, une unité de conseils spécialisée prépare l'enquête. On admet qu'il est préférable que des spécialistes élaborent le questionnaire mais que le personnel doit aussi avoir son mot à dire. Dans les établissements tels que les instituts pédagogiques et les collèges polytechniques où le rôle joué par la recherche est mineur, la performance de l'enseignement est évaluée en faisant appel à des animateurs venus de l'extérieur. L'examen extérieur par les pairs des examens et du contenu des cours aide à établir et à maintenir la qualité de l'enseignement. Linke (1992, p. 216) confirme le bien-fondé de l'adoption de mesures de performance multiples pour l'enseignement et la recherche : « Il est certes souhaitable que les différents indicateurs utilisés soient pertinents, mais l'enseignement et la recherche sont des activités si complexes qu'il n'est en fait pas un seul indicateur qui permette de porter une appréciation valable et complète sur l'un ou l'autre. » Toutefois, cette technique n'a pas cours dans les universités.

Tableau 2. **Activités mesurables d'un département universitaire et mesures de performance proposées**

Activité	Mesures de performance
Enseignement	Examen par les pairs (interne/externe) Enquêtes officielles auprès des étudiants Réalisation des objectifs fixés au cours des réunions d'enseignants
Recherche	Nombre d'objectifs atteints Nombre de publications Nombre d'actes de conférences Rapports d'activité de doctorats
Administration du département/gestion financière	Respect des objectifs budgétaires
Administration – personnel	Rotation du personnel Nombre de membres du personnel satisfaits
Préparation des rapports d'activité du personnel	Production d'une information exacte dans les délais fixés
Résolution des problèmes techniques du personnel et des étudiants	Réalisation des objectifs fixés au cours des réunions
Études supérieures du personnel	Résultats des examens
Dactylographie	Nombre de remaniements Nombre d'erreurs
Administration – étudiants	Évaluations des étudiants
Questions et réclamations des étudiants	Nombre de réclamations Nombre d'étudiants satisfaits
Effectifs/Inscriptions	Nombre d'erreurs d'effectifs/inscriptions Envoi des lettres aux étudiants à la date prévue
Traitement des résultats d'examens	Respect de tous les délais
Réponses aux demandes de nouveaux cours	Réalisation des EPT visés
Soutien technique	Nombre d'erreurs techniques
Relations avec la collectivité	Augmentation du nombre d'étudiants par rapport aux effectifs visés
Relations publiques	Montant des fonds obtenus

Source : Auteurs.

Que dire, par ailleurs, de la mesure du « renouvellement du personnel » pour apprécier l'activité « administration et personnel » ? Cette mesure peut ne pas être acceptable pour tous les établissements.

«Tel établissement se montre très généreux en couvrant les frais d'études et en donnant au personnel du temps pour suivre une formation complémentaire mais, très souvent, ceux qui ont obtenu un diplôme de niveau plus élevé s'en vont parce que la seule voie de promotion possible pour le personnel se trouve dans l'administration du collège et qu'il n'y a pas assez de place pour progresser.»

Il se peut donc que le taux de rotation du personnel ne témoigne donc pas d'un mécontentement vis à vis de l'administration du personnel. Cet exemple montre aussi combien il est difficile de faire des comparaisons entre établissements.

INDICATEURS DE PERFORMANCE – SERVICES ADMINISTRATIFS

«Il est intéressant de noter que si l'on s'inquiète beaucoup à l'heure actuelle de la nature spéciale du travail universitaire et de la sensibilité dont il faut faire preuve lorsque l'on élabore des dispositifs de gestion des résultats à l'intention du personnel enseignant, on n'écrit pas grand chose au sujet des exigences du personnel des services généraux dans les universités» (Hughes and Sohler, 1992, p. 43).

La recherche s'efforce de combler cette lacune. Le personnel des services administratifs a pu facilement fournir des mesures concrètes de certaines activités, comme le montre le tableau 3.

Une fois de plus, le personnel met en garde contre l'acceptation sans discernement de ces mesures. Par exemple, quand on cherche à suivre la gestion de l'imprimerie en mesurant «le respect des délais», cette mesure doit être utilisée avec prudence :

«Pour le matériel venu de l'extérieur, le délai fixé est d'un mois. Nous y arrivons généralement en deux semaines. Il peut y avoir des retards, mais ils sont en général imputables à l'inachèvement du matériel fourni, ou aux erreurs qui y sont contenues, ce qui échappe au contrôle de l'imprimerie.»

De même, pour l'activité des «inscriptions», on peut se servir du nombre des réclamations pour mesurer la performance, mais «certains usagers sont sans doute mécontents mais ne se plaignent pas».

Enfin pour l'activité de «gestion des fonds de recherche», on a proposé une mesure concrète qui compare «le revenu total de la recherche et le produit total de la recherche», mais la quantité du produit n'est pas nécessairement synonyme de qualité :

Tableau 3. **Activités mesurables des services administratifs et mesures de performance proposées**

Activité	Mesures de performance
Performance de l'établissement dans son ensemble	Conforme au budget
Performance d'un service	Conforme au budget Enquêtes officielles auprès des étudiants/clients
Gestion des activités auto-financées	Perception des recettes prévues Augmentation des effectifs des cours normaux conforme aux objectifs fixés
Gestion de la qualité	Audit externe
Préparation de la déclaration des objectifs	Achèvement à la date prévue Réussite relative de l'obtention de fonds en comparaison d'autres établissements
Détection et résolution des problèmes du système d'information	Problème résolu
Établissement des rapports	Respect des délais Exactitude du rapport Amélioration constante de la date limite pour la mise à disposition de l'information
Salaires	Paie exacte à la date prévue
Performances d'ensemble	Satisfaction des clients internes et externes
Gestion de l'imprimerie	Absence de réclamations Respect des délais prévus Nombre de ruptures de stock de papier Quantité de papier gaspillé
Imprimerie	Nombre de remaniements
Gestion du personnel	Faible rotation du personnel Respect de la législation et de la politique universitaire Nombre de réclamations émanant du personnel Réussite dans la résolution des conflits
Effectifs/Inscriptions	Nombre d'erreurs dans les inscriptions Nombre de réclamations Temps nécessaire à l'inscription d'un étudiant
Réponses aux questions concernant les cours et les équivalences d'unités de valeur	Nombre de réclamations Nombre de personnes qui ne reviennent PAS pour évoquer le même problème
Appréciation des nouveaux cours	Acceptation des cours
Organisation de la [cérémonie de] délivrance des diplômes	Respect de tous les délais Toutes les demandes de sièges sont satisfaites
Établissement du calendrier	Respect des délais de production fixés Conforme au budget

Tableau 3. **Activités mesurables des services administratifs et mesures de performance proposées** (suite)

Activité	Mesures de performance
Traitement des prêts et allocations aux étudiants	Les étudiants qui ont accès aux fonds dans les 7 jours Nombre d'erreurs dans les demandes de prêts
Entretien, nettoyage et gardiennage des bâtiments	Nombre d'avaries dans les locaux Problèmes de construction et d'entretien résolus dans les délais \$/EPT; \$/m ²
Projets d'investissement	Conformes au budget
Respect de la législation en vigueur	Nombre de vérifications effectuées dans les délais
Rapports avec les clients/réunions extérieures et conférences	Augmentation des effectifs dans les domaines visés
Préparation des réunions	Respect des délais
Gestion des fonds de recherche	Augmentation des revenus Rapport entre le revenu total de la recherche et la production totale de la recherche
Supervision de la recherche-développement universitaire	Rédaction des rapports dans les délais
Planification	Respect des délais convenus pour les cycles de planification Franchissement des étapes et achèvement des projets
Conception et examen des systèmes de garantie de qualité	Les systèmes sont acceptés et fonctionnent
Gestion de l'hébergement des étudiants	Pas d'augmentations imprévues des droits d'hébergement

Source : Auteurs.

« Nous avons un nouveau système pour mesurer le produit de la recherche. On compte dix-huit catégories de produits de la recherche, par exemple, les publications, les brevets, l'élaboration de logiciels, les communications, etc., mais il n'y a pas de pondération de la qualité. En effet, l'Université ne veut pas de distorsion qui risquerait de décourager les chercheurs. Nous nous en servons de façon informelle pour repérer les individus et les départements qui ne réussissent pas bien et nous leur donnons des conseils. »

INDICATEURS DE PERFORMANCE – BIBLIOTHÈQUE

La mesure des résultats dans les bibliothèques fait l'objet de plus d'écrits que celle des autres départements non enseignants. (Voir par exemple Stevenson Smith, 1991). Certaines activités définies par les bibliothécaires au moyen de mesures concrètes sont énumérées au tableau 4.

Les bibliothécaires font aussi remarquer les limites de ces mesures. Par exemple, à propos de la mesure sur «le nombre de questions posées par les usagers qui ont reçu une réponse satisfaisante», on émet la critique suivante :

«Nous pouvons mesurer des éléments tels que le nombre de références demandées ou le temps passé à répondre aux questions, mais cette quantité ne dit pas si la réponse donnée a été la bonne, ni si nous avons passé une heure à répondre à une personne pendant qu'il se formait derrière elle une longue file d'attente de gens qui n'obtenaient pas satisfaction. Il se peut qu'un membre du personnel soit un perfectionniste et passe beaucoup de temps à donner des renseignements parfaits, mais ce n'est peut-être pas une manière rentable d'utiliser le temps. Nous devons essayer de mesurer la qualité aussi bien que la quantité.»

Dans le même ordre d'idée, on peut mesurer l'activité de «traitement des demandes de prêts entre établissements» par «le pourcentage du matériel obtenu dans un délai défini», mais les prêts entre établissements font appel à des intervenants extérieurs qui peuvent occasionner des retards indépendants de l'action de la bibliothèque. Il vaudrait donc mieux diviser cette mesure en deux : 1) traitement de la première demande dans un délai prédéterminé, et 2) une fois le prêt reçu de l'extérieur, mise de l'ouvrage à la disposition du demandeur dans un délai fixé à l'avance.

Le personnel des bibliothèques note qu'il peut mesurer la performance mais qu'il est difficile de mesurer la qualité :

«Nous pouvons mesurer la performance de la bibliothèque mais ce n'est pas facile. Nous pratiquons beaucoup le travail par projets, de sorte que nous pouvons nous servir de l'achèvement du projet comme mesure de performance, mais nous ne pouvons pas mesurer la qualité. Nous n'avons pas de mesures de la qualité du service dans cette bibliothèque et nous n'avons pas le temps d'en mettre au point. Nous devrions élaborer des mesures de qualité en définissant le groupe constitué par nos clients et en cherchant à savoir ce qu'ils veulent.»

Il faudrait d'autres analyses pour déterminer comment ces mesures concrètes pourraient être établies, quelles seraient celles qui permettraient de faire des comparaisons entre les établissements et à l'intérieur de chacun d'entre eux, et comment définir une pondération convenant à chaque mesure de perfor-

Tableau 4. **Activités mesurables des bibliothèques et mesures de performance proposées**

Activité	Mesure de performance
Projets spéciaux	Projet mené à bien
Rédaction des rapports	Respect des délais
Réponses aux questions	Nombre de réponses qui satisfont les clients Temps passé Nombre de personnes qui attendent
Acquisitions	Nombre d'erreurs Nombre d'acquisitions traitées Nombre de jours précédant la commande
Traitement des demandes inter-établissements	Pourcentage de matériel obtenu dans les délais Nombre de prêts inter-établissement traités par chaque salarié
Travail de bureau	Nombre de demandes traitées par salarié
Traitement des demandes d'ouvrages	Traitement le jour même de la demande
Facturation des ouvrages perdus	Facture établie dans les délais
Catalogage	Livres mis à la disposition des usagers dans un délai fixé à partir de leur arrivée Absence de demandes non satisfaites Nombre d'ouvrages catalogués (mesure de productivité) Respect des délais fixés à l'avance Échec des recherches
Détection et résolution des problèmes	Problèmes résolus Nombre de réclamations
Formation des usagers	Nombre d'usagers qui ne savent pas se servir d'une base de données Liens établis entre la bibliothèque et chaque cours Satisfaction des besoins correspondant aux cours menant à un diplôme Évaluation des étudiants Évaluation des instructeurs
Mise en rayons	Ouvrage traité et remis en rayons dans les délais
Enquête sur les usagers de la bibliothèque	Effectuée comme prévue
Gestion de la bibliothèque	Conforme aux impératifs en matière de personnel et de budget
Évaluation des ressources	Nombre de fois où les usagers doivent s'adresser ailleurs qu'à la bibliothèque pour trouver les ouvrages dont ils ont besoin
Reconnaissance et homologation	Remontée de l'information provenant des comités d'homologation
Services techniques	Minimum de retards Nombre d'erreurs
Installation de nouveaux systèmes	Respect des délais de mise en application
Accomplissement des tâches quotidiennes	Vérification des éléments de la liste

Source : Auteurs.

mance. Même si l'on peut résoudre ces problèmes, il reste bien des activités qui risquent de ne pas être mesurables.

LES MESURES DE PERFORMANCE INFORMELLES

Pour de nombreuses activités menées dans tous les domaines, le personnel a beaucoup de mal à définir des indicateurs de performance concrets parce que ces activités ne sont pas « définies en fonction d'une tâche ». Linke (1992, p. 214) vient à l'appui de ce point de vue « ils [les indicateurs de performance] sont (...) destinés à guider la décision (...) mais ils ne peuvent en aucun cas se substituer à ce qui constitue par nature un processus subjectif ». Il est particulièrement difficile de définir des mesures de performance qui concernent les activités menées aux plus hauts niveaux :

« Les activités de *gestion* ne sont pas bien définies. Les processus ne prévoient rien de plus qu'une auto-évaluation destinée au supérieur hiérarchique. [C'est nous qui soulignons]. »

« A propos de quelques-unes de mes responsabilités, il n'est pas facile de savoir. Quelquefois, on a l'impression de bien faire son travail. Dans d'autres domaines il n'est pas possible de faire preuve de tant d'assurance. »

Le personnel estime que la meilleure évaluation est fournie par la remontée informelle de l'information. Cette information peut venir de l'appréciation des pairs :

« Nous utilisons l'évaluation par les pairs au moyen de nos cours internes de perfectionnement du personnel. »

« Les collègues me disent s'ils ont l'impression qu'il y a quelque chose que je ne fais pas bien. »

« Je pratique la direction en me promenant partout. »

« Je sais par mes collègues quand je ne fais pas bien mon travail. Il y a beaucoup de comptes à rendre à l'établissement, par exemple, les objectifs à atteindre en matière de personnel et de budget, mais je n'y accorde pas autant d'importance qu'à l'information qui vient de l'équipe et qu'à une bonne communication. »

« Le personnel extérieur à l'établissement se sert de la remontée informelle de l'information qui vient des superviseurs de cours. Quand le moral du personnel est bon, ils sentent qu'ils peuvent venir et parler des problèmes qui se posent. »

Cependant, Gillett (1989, p. 32-36) met en garde contre l'utilisation de l'examen par les pairs car il ne fournit pas un véritable indicateur de performance.

Parmi les autres sources de remontée informelle de l'information on peut citer :

- L'évaluation par les étudiants :
«Nous rencontrons régulièrement les étudiants et le personnel au sein des commissions.»
- Les autres départements :
«Je reçois des informations venant des autres départements et ils ont l'air assez satisfaits de mon travail».
«Le personnel enseignant nous parle de notre nouvelle présentation des livres. Les gens sont assez nombreux à la regarder chaque semaine. Il est manifeste que ce que nous achetons leur convient.»
- Les autres établissements :
«Nous parlons avec nos homologues dans d'autres universités. Nous découvrons ce qu'ils ne font pas et que nous faisons, ce qui nous donne une idée du champ couvert par les programmes mais cela ne nous dit rien de la qualité de notre travail, ni si les programmes sont les meilleurs. Ce n'est pas une source d'information très fiable.»
- Le personnel de direction :
«Nous recevons des commentaires des doyens – en général seulement s'ils sont défavorables. Il est rare qu'ils fassent des remarques positives.»
«Le chef du département nous envoie des messages disant "bravo" !»
«Les dirigeants sont contents des conseils que je donne.»
- Les réunions de l'association des chefs d'établissements et les entretiens avec les collègues à l'occasion des conférences.
«Les conférences nous permettent de savoir si nous sommes à la page.»
«Grâce aux constitutions de réseaux lors des conférences et au courrier électronique, nous pouvons comparer nos réalisations à celles des autres.»
«En assistant aux conférences, j'ai créé un réseau solide parmi les universités. Nous restons en contact étroit. Il existe une coopération – nous nous rencontrons deux jours par an pour partager ce qui marche bien et nous pouvons comparer nos performances à celles des autres.»

De nombreux membres du personnel font appel à un système informel d'auto-évaluation :

«J'inscris tout ce que je fais et je me sers de ce journal pour enregistrer, réfléchir et faire des projets pour l'année suivante.»

«J'établis des listes de ce que je veux faire chaque semaine, même si je n'en fais qu'un tiers.»

«Je me sers de l'auto-évaluation en comparant mes performances aux objectifs que je me suis fixés.»

«Je me concentre sur moi-même pour garder le cap et partager avec mes collègues la nécessité de rendre des comptes.»

Toutefois, certains membres du personnel estiment que le recours à la remontée informelle de l'information pour mesurer les performances est «notoirement peu fiable». Par exemple :

«Il est très difficile d'obtenir des information me concernant.»

«Je reçois bien des remarques négatives, mais pas de positives !»

On pense cependant qu'il serait souhaitable d'avoir plus d'information en retour :

«On peut se servir de l'absence de griefs provenant des départements ou d'une information positive en retour, mais cela ne suffit pas car nous faisons certaines choses dont les départements ne savent rien.»

«Il serait souhaitable d'avoir plus d'information en retour – nous avons pas mal de chemin à faire à cet égard.»

La remontée de l'information pourrait venir des systèmes officiels d'appréciation des performances qui fonctionnent dans certains établissements. Par exemple :

«Nous utilisons un système de garantie de qualité qui comprend une déclaration d'intention pour chaque section et pour chaque fonction de cette section. Il comprend les objectifs de performances et leur mesure (...). Les membres du personnel ont aussi des réunions annuelles d'évaluation avec leur supérieur immédiat. Cette démarche est utile dans la mesure où elle permet à la direction de connaître les besoins de chaque département.»

Cependant, on a pu dire que la cadence des réunions officielles d'évaluation posait des problèmes :

«Bien qu'il y ait un entretien d'évaluation chaque année, je continue à ressentir l'insuffisance de l'information en retour – je ne la reçois que si quelque chose ne vas pas.»

«Les objectifs sont parfois difficiles à atteindre parce que vous devez les ajouter à vos tâches normales. Une fois par an suffit car le processus formel prend beaucoup de temps. Il serait bon qu'il y ait une remontée moins formelle de l'information tous les deux mois environ.»

«Il n'est pas possible que mon supérieur me donne des informations en retour. Nous n'avons pas le temps de parler. Il ne peut m'évaluer qu'à

l'occasion de nos réunions. Nous avons alors de 16 à 18 questions à aborder et nous devons les traiter rapidement.»

CONCLUSION

Cet article a examiné la documentation qui traite de la mesure des performances dans l'enseignement supérieur. Au moyen d'une méthode fondée sur la gestion des activités, l'étude a défini les activités des services administratifs, des bibliothèques et d'un département universitaire dans cinq établissements d'enseignement supérieur. Cette recherche est novatrice parce que ce sont les personnels eux-mêmes qui ont défini les mesures de performance. Comme le fait remarquer Johnson (1992, p. 94), les systèmes d'évaluation des performances conçus de cette façon «devraient encourager les gens à faire mieux, pas moins bien».

Cependant, même si ce sont les personnels qui définissent les mesures, il apparaît à l'évidence que certaines activités ne peuvent pas être convenablement évaluées au moyen de mesures concrètes. A propos de ces activités, et notamment quand il s'agit d'un personnel de haut niveau et quand les performances ne sont pas précisément définies, le personnel estime qu'il est préférable d'évaluer les performances grâce à la remontée informelle de l'information provenant de sources diverses. Quand les établissements mettent en place des systèmes d'évaluation officiels, les mesures de performance doivent refléter le type d'activité de chaque membre du personnel.

Remerciements

Cette recherche a bénéficié du financement du ministère de l'Éducation, Wellington, Nouvelle-Zélande. Elle a été supervisée par une commission composée d'un universitaire étranger et de représentants du *Vice-Chancellors' Committee*, de l'*Association of University Staff*, de la *New Zealand Universities Students' Association* et du ministère de l'Éducation.

NOTES

1. Extrait de l'analyse d'un échantillon de rapports annuels des universités de Nouvelle-Zélande.
2. Les détails concernant d'autres aspects de la recherche peuvent être obtenus en s'adressant au premier auteur cité.
3. Toutes les déclarations des membres du personnel sont entre guillemets.

RÉFÉRENCES

- BALL, R et J. HALWACHI (1987), « Performance Indicators in Higher Education », *Higher Education*, vol. 16, pp. 393-405.
- CAVE, M., S. HANNEY et M. KOGAN (1991), *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- CUENIN, S. (1987), « L'utilisation des indicateurs de performance dans les universités : une enquête internationale », *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 2, pp. 146-169.
- GILLET, R. (1989), « Research Performance Indicators Based on Peer Review : A Critical Analysis », *Higher Education Quarterly*, vol. 43, n° 1, pp. 20-38.
- HUGHES, C. et C. Sohler (1992), « Can Performance Management Work in Australian Universities ? », *Higher Education*, vol. 24, pp. 41-56.
- JOHNES, J. et J. TAYLOR (1990), *Performance Indicators in Higher Education*, The Society for Research into Higher Education et Open University Press, Buckingham.
- JOHNSON, H.T. (1992), *Relevance Regained*, The Free Press, Macmillan, Inc., New York.
- JOHNSON, H.T., G.J. FULTS et P. JACKSON (1989), « Activity Management and Performance Measurement in a Service Organisation », in P.B.B. Turney (dir. pub.) *Performance Excellence*, American Accounting Association, Sarasota, Florida (pp. 63-73).
- KELLS, H.R. (1990), « Les défauts des indicateurs de performance applicables à l'enseignement supérieur – Nécessité d'un modèle plus complet et plus constructif », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 3, pp. 291-304.
- KELLS, H.R. (1992), « Analyse de la nature et de la récente évolution des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 143-151.
- LINKE, R.D. (1992), « Quelques principes pour l'application des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 213-224.
- MCDANIEL, O.C. (1996), « Utilisation théorique et pratique des indicateurs de performance », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 3, pp. 135-152.
- MORAVEC, R.D. et M.S. YOEMANS (1992), « Using ABC to Support Business Re-engineering in the Department of Defense », *Journal of Cost Management*, été, pp. 32-41.
- POLLITT, C. (1990), « Measuring University Performance : Never Mind the Quality, Never Mind the Width ? », *Higher Education Quarterly*, vol. 44, n° 1, pp. 60-81.

- RAFFISH, N. et P.B.B. TURNEY (1991), «Glossary of Activity-Based Management», *Journal of Cost Management*, automne, pp. 53-63.
- RAMSDEN, P. (1991), «A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education : the Course Experience Questionnaire», *Studies in Higher Education*, vol. 16, n° 2, pp. 129-150.
- RUTHERFORD, D. (1987), «Indicators of Performance : Reactions and Issues», *Assessment and Evaluation in Higher Education* vol. 12, n° 2, pp. 94-104.
- SIZER, J. (1992), «Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur : leçons à l'intention des pouvoirs publics», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 171-179.
- SPEE, A et R. BORMANS (1992), «Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur – Cadre conceptuel», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 152-170.
- STEVENSON SMITH, G. (1991), *Managerial Accounting for Libraries and Other Not For Profit Organizations*, American Library Association, Chicago.
- STOLTE-HEISKANEN, V. (1992), «L'évaluation des performances de la recherche dans l'enseignement supérieur : le point de vue des chercheurs de base», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 4, n° 2, pp. 197-212.
- TAYLOR, J. (1987), «Performance Indicators in Higher Education : Recent Developments in UK Universities», *Australian Universities' Review*, n° 2, pp. 28-31.

LES DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE AU PREMIER CYCLE

Marc Romainville et Bernadette Noël

Facultés universitaires de Mons

Belgique

RÉSUMÉ

L'objectif de l'article est de proposer, sur la base d'un inventaire des modalités d'accompagnement pédagogique d'étudiants universitaires, une typologie de ces initiatives. Pour l'essentiel, les formules d'accompagnement mises en place se différencient selon trois critères : le type de personnel qui accompagne l'étudiant, l'objet sur lequel porte cet accompagnement et sa fonction. Au-delà de la description des initiatives observées, l'article vise à relever les enjeux, les forces et les faiblesses des différentes formules. En particulier, les raisons du développement de politiques d'accompagnement des étudiants seront d'abord analysées. Quelques conditions d'émergence d'une telle politique seront ensuite proposées. Enfin, les effets pervers possibles de la mise en place d'un accompagnement seront évoqués, en particulier quand il incite à esquiver les problèmes et à ne plus questionner le système de formation dans son ensemble.

INTRODUCTION

En Belgique francophone, le taux d'échec en première année universitaire est désespérément constant depuis plus de 20 ans (CIUF, 1993). Chaque année, 55 pour cent des étudiants sont recalés : certains ont abandonné, parfois tôt dans l'année, d'autres vont redoubler ou se réorienter. Dans les universités belges où les restrictions d'accès sont mineures, c'est la première année qui joue *de facto* le rôle de sélection, voire même d'orientation pour certains étudiants. La plupart

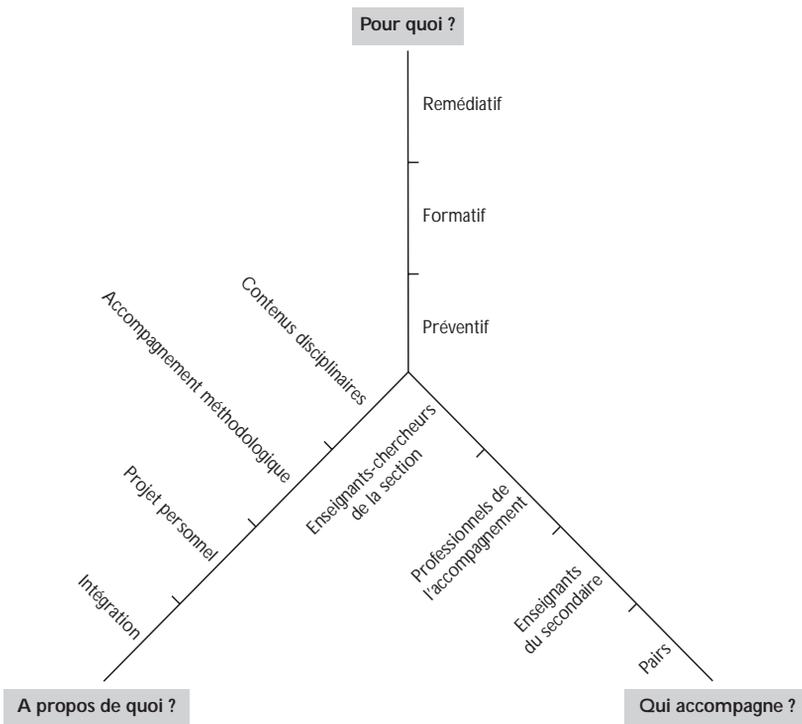
des autres pays européens connaissent ce même phénomène d'échec massif au premier cycle. Leur taux est médiatique : la presse s'en empare régulièrement et en fait ses choux gras. D'ailleurs, la discussion autour des échecs à l'université se focalise peut-être un peu trop sur ce taux fétiche. On en oublie ainsi d'observer plus en détails ce que l'étudiant a appris, le sens et la pertinence de ses acquis et leur degré de « mobilisabilité ». Et pourtant, là aussi des « échecs » sont à déplorer : combien d'étudiants n'étudient que pour les examens ? Que reste-t-il, en deuxième année, de ce qu'ils ont « mémorisé » en première ? L'université atteint-elle les nobles objectifs qu'elle déclare poursuivre : en particulier, les grands groupes des premières années et l'évaluation qui est menée apprennent-ils vraiment aux étudiants à « penser par eux-mêmes » ?

Perrenoud (1996) rappelle malicieusement qu'une véritable lutte contre l'échec scolaire exige d'abord que cet échec soit reconnu comme étant un « problème », autrement dit l'échec doit heurter, déranger, être considéré comme un dysfonctionnement. Et sans doute, les échecs à l'université heurtent-ils davantage aujourd'hui et ce, pour trois raisons majeures :

- D'abord, on observe, dans la population, une demande croissante d'enseignement supérieur. Dans les années d'opulence, les portes de l'université se sont largement ouvertes. Au sein de notre société, que l'on qualifie volontiers de société du savoir ou de l'information, obtenir un diplôme universitaire équivaut à une quasi certitude d'améliorer ses revenus et d'avoir accès à des carrières valorisantes. Le niveau des salaires est clairement lié au diplôme obtenu. Le taux de chômage aussi. Il est donc compréhensible qu'un plus grand nombre de jeunes, qui n'ont souvent connu que la crise économique, tentent d'obtenir les diplômes les plus élevés : aller à l'université n'est plus réservé à certains, c'est devenu une chance accordée à tous d'obtenir des emplois bien considérés et bien rémunérés. L'échec y est donc devenu *socialement* plus intolérable. Même si cette pression sociale pour élargir l'accès au supérieur est rationnelle, elle n'en pose pas moins de solides problèmes : sur-qualification des emplois, exclusion de ceux qui ne pouvaient prétendre qu'à des emplois de niveau inférieur (Livre Blanc sur l'Éducation, 1995).
- Plus prosaïquement, l'échec coûte cher. La réduction des dépenses publiques incite à considérer les échecs comme un réel gaspillage financier. On sait ainsi que l'interdiction du redoublement au premier cycle du secondaire belge, si elle a été en partie proposée sur base d'arguments pédagogiques, a sans doute fait l'unanimité par les économies qu'elle engendrait automatiquement. Dans une société où il est de plus en plus difficile de simplement maintenir les dépenses d'éducation, les échecs massifs au premier cycle deviennent *économiquement* intolérables.

– Même si le lien entre niveau de formation et développement économique reste à démontrer, on s'accorde quand même à dire que celui-ci dépend de plus en plus de l'application des progrès des sciences et des techniques, donc du développement de la matière grise d'un pays. Les dépenses d'éducation sont en définitive des investissements (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Augmenter le niveau général de qualification de l'ensemble de la population est un objectif partagé par de nombreux pays. On observe donc une demande, des nations cette fois, de former des personnes qualifiées pour assurer la compétitivité et la croissance de leur économie.

◆ Figure 1. *Typologie des modalités d'accompagnement des étudiants*



Vu que les échecs massifs au premier cycle heurtent davantage aujourd'hui pour les raisons que nous venons d'expliquer, les institutions universitaires ont, ces dernières années, pris diverses initiatives d'accompagnement des étudiants. Différentes formules sont observées. Nous n'évoquerons ici que les modalités selon lesquelles les universités tentent, sans remettre en cause fondamentalement l'organisation générale de la formation, **d'aider les étudiants dans leur travail personnel** en cours d'année. Les formules d'accompagnement pédagogique mises en place par les universités se différencient selon trois critères principaux : le type de personnel qui accompagne l'étudiant, l'objet sur lequel porte cet accompagnement et la fonction de ce dernier (Figure 1).

QUI ACCOMPAGNE ?

Un inventaire des modalités d'accompagnement pédagogique permet de montrer que quatre types de solutions ont été retenues par les universités. Elles ne sont pas exclusives. Par ailleurs, cette liste de pratiques d'accompagnement ne se veut pas exhaustive. En particulier, les nouvelles technologies de l'information ouvrent des possibilités intéressantes de formation autonome à distance.

Des enseignants-chercheurs de la section

Le tutorat par un enseignant est une formule qui se développe actuellement. Habituellement, un tuteur est attribué à chaque étudiant parmi les enseignants de la faculté, souvent à la condition qu'il ne lui donne pas cours. Des rencontres individuelles et régulières ont lieu de façon à mieux encadrer le nouvel étudiant. Une évaluation individualisée des résultats aux premiers examens constitue un des moments clés de la relation tuteur-étudiant. La tâche du tuteur consiste habituellement à aider l'étudiant à planifier son travail personnel et à en évaluer avec lui l'évolution. Son rôle devient aussi rapidement celui de soutien, de stimulant voire de confident. Il est parfois bien placé pour rendre confiance à l'étudiant : ce dernier a, pour une fois, l'occasion de discuter en tête-à-tête avec un membre du personnel enseignant. Les qualités attendues d'un tuteur sont les suivantes : écoute, disponibilité, crédibilité mais aussi fermeté et franchise dans les feed-back qu'il renvoie à l'étudiant sur l'avancement de son travail et le respect des échéances fixées.

Une autre version de la même formule consiste à ce que chaque enseignant-chercheur qui donne cours aux étudiants en « parraine » quelques-uns (3 à 5). Les entretiens ont pour objet la démystification des examens, l'apaisement de certaines angoisses des étudiants, une discussion relative à leurs méthodes de travail avant et après les examens. L'avantage de cette dernière formule est que

les parrains connaissent de l'intérieur les problèmes pédagogiques de la section d'étude. L'inconvénient consiste en la mise en place possible d'un effet de réalisation automatique des prédictions : l'accompagnant, qui est aussi l'évaluateur, risquant de se conformer à l'image qu'il s'est faite de l'étudiant lors des séances de parrainage.

En France, certains enseignants ont constitué des équipes d'accompagnement méthodologique : ils combinent connaissance du domaine et attention aux démarches de pensée. Ainsi, un module de « Techniques de travail et de communication » est proposé à l'Université Pierre et Marie Curie de Paris aux étudiants de première année de DEUG.

Des professionnels de l'accompagnement

Dans cette formule, ce sont plutôt des spécialistes des questions d'apprentissage qui gèrent l'encadrement. Ainsi, Noël (1996) et Romainville (1994) ont élaboré des séminaires visant à développer les capacités métacognitives des étudiants. Rappelons qu'il s'agit, plutôt que d'adopter une approche prescriptive en accompagnement méthodologique, de faire prendre conscience aux étudiants de leurs propres démarches et de les aider à les analyser pour qu'ils puissent construire leur méthode personnelle adaptée au contexte dans lequel ils sont plongés.

Dans cette même optique, il faut aussi signaler les travaux de Auquièrre *et al.* (1990). Ils visent à aider l'étudiant, en début d'année académique, à découvrir son propre fonctionnement d'apprenant, ses points forts et faibles ainsi qu'à percevoir les différents styles d'enseignement auxquels il sera confronté. C'est aussi dans cette catégorie qu'il convient de situer les activités développées par des centres de perfectionnement en langue française qui proposent aux étudiants un entraînement intensif à l'expression écrite et orale.

Le danger lié à cette formule qui revient à confier l'accompagnement pédagogique à des « spécialistes » est double. D'abord, il faut rappeler combien les stratégies d'apprentissage sont liées au type de contenu à apprendre (Romainville, 1994). Prendre des notes en histoire n'implique pas les mêmes compétences qu'en mathématiques. C'est donc, d'un certain point de vue, les enseignants des disciplines qui sont les mieux placés pour sensibiliser les étudiants aux types de démarches mentales qu'elles mettent en œuvre. Ensuite, le risque existe que les enseignants, après avoir confié l'accompagnement à des spécialistes, se considèrent comme débarrassés de ces préoccupations : tout comme, on « encommissionne » un problème gênant, on pourrait ici « enspécialiser » l'accompagnement pour ensuite ne plus s'en estimer responsable.

Des enseignants du secondaire

En France notamment, certaines universités privilégient l'intervention d'enseignants du secondaire dans l'encadrement du premier cycle. Dégagés de préoccupation de recherche, ils peuvent plus aisément se consacrer à la pédagogie, ils seraient ainsi plus disponibles. Par ailleurs, étant « des deux côtés de la barrière », ils seraient davantage à même de percevoir les spécificités de la transition entre le secondaire et l'université. Cependant, certains y voient un dangereux précédent de scission entre la recherche et l'enseignement alors que la conjonction de ces deux missions est le trait distinctif fondamental des universités.

D'autres étudiants

Les formules de tutorat par un autre étudiant se sont considérablement développées ces dernières années, sans doute pour deux raisons majeures. La première est liée au défi que la plupart des états lancent à leurs universités : compte tenu de la crise des finances publiques qui perdure, il s'agira, dans les années à venir, de « faire mieux avec moins ». La seconde raison a trait à la difficulté qu'a l'université à atteindre ses objectifs les plus nobles, à savoir amener les étudiants à penser par eux-mêmes. Le développement de pareilles compétences exige des confrontations actives, en petits groupes, dans lesquels l'étudiant est acteur de son propre apprentissage. Les théories du conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1984) indiquent que l'interaction entre pairs est un moteur puissant d'apprentissage.

Les formules de tutorat sont extrêmement variées. Sur la base d'un inventaire assez exhaustif, Topping (1996) isole neuf dimensions qui les différencient :

- **leur rapport au contenu d'enseignement** : certains tutorats visent à faire réviser la matière aux étudiants, d'autres s'intéressent plutôt aux méthodes ou plus généralement à l'intégration de l'étudiant à l'université;
- **l'organisation du groupe** : un ou plusieurs tuteurs peuvent travailler avec des groupes de taille différente (de deux étudiants à plus de trente); parfois, le tutorat s'effectue en dyades;
- le tuteur et les étudiants peuvent être dans des **années d'étude** différentes (le plus souvent, un étudiant de deuxième cycle prend en charge un groupe de premier cycle) mais peuvent aussi être de la même année;
- de la même manière, certains tutorats sont organisés en groupant des étudiants de même **niveau de maîtrise** ou en associant aux étudiants un tuteur, parfois de la même année, mais ayant donné des preuves d'une

- certaine maîtrise de la matière sur laquelle porte de tutorat (par exemple, ayant réussi des tests intermédiaires);
- le **rôle** de chacun peut être assigné dès le départ ou évoluer; dans certaines formules, chacun des étudiants d'un groupe de pairs de la même année devient, à tour de rôle, le tuteur (Topping *et al.*, 1996);
 - les **conditions matérielles et temporelles** peuvent également varier considérablement : le tutorat se déroule-t-il à l'université ou en dehors ? pendant les cours ou après ?
 - le **public cible** peut être constitué de tous les étudiants d'une même année ou d'un sous groupe particulier seulement (étudiants en échec, à risque, etc.);
 - les **tuteurs** sont traditionnellement choisis parmi les meilleurs étudiants; cependant, d'autres formules ont été testées : en particulier, certains projets ont privilégié des tuteurs de niveau moyen pour que le défi de parvenir à une meilleure maîtrise de la matière soit mieux partagé entre les membres du groupe;
 - les **objectifs** du tutorat enfin peuvent être variés : apprentissage de matières, d'attitudes, de comportements sociaux, amélioration de l'engagement de l'étudiant, de son intégration, de la circulation de l'information entre les étudiants et le personnel, etc.

La plupart du temps, le tutorat s'insère dans une politique plus large de lutte contre l'échec. Ainsi, dans le premier cycle scientifique d'Orsay (Université de Paris-Sud), le tutorat est un des éléments de tout un dispositif qui s'est mis en place depuis la rénovation des DEUG en 1984 afin de lutter contre l'échec et l'abandon (*Les Cahiers de l'ADMES*, 1994). Le tutorat lui-même présente différents aspects : des séances de rattrapage assurées par des enseignants ou des étudiants bénévoles des promotions antérieures, « la Boutique » (une structure informelle d'accueil et de soutien).

Un autre exemple est rapporté par Noël (1996) pour une faculté d'économie. A la suite des examens de janvier, les étudiants ayant réussi au moins deux examens sur les cinq qu'ils doivent présenter, peuvent bénéficier d'un monitorat ponctuel dans une ou deux matières qui leur a (ont) posé problème. Une formule originale est décrite par Haelewyck *et al.* (1992) : le tuteur, un étudiant de l'année supérieure, est responsable de l'évaluation formative de 4 à 5 étudiants. C'est lui qui fait passer les tests formatifs, qui les corrige selon des grilles fournies par les enseignants et qui tente de remédier aux lacunes observées. Ce tutorat s'insère ici dans une tentative d'application du Système Personnalisé d'Enseignement mis au point par Keller.

Enfin, le *Supplemental Instruction* (Martin et Arendale, 1993) est un mode d'accompagnement pédagogique qui a été créé à l'Université de Kansas City et

qui a ensuite connu un succès rapide aux États-Unis. Il s'agit pour l'essentiel de l'organisation de petits groupes d'étudiants qui se réunissent trois à quatre fois par semaine, sous la supervision d'un étudiant plus âgé (le «leader»), pour réviser ensemble le cours. Ces tuteurs assistent aussi au cours, y prennent des notes et lisent tout le matériel nécessaire. Ils reçoivent également une courte formation portant sur la manière dont il leur est demandé d'animer les groupes de révision. Ils ont, de plus, des réunions fréquentes avec l'enseignant.

Les diverses expériences de tutorat telles qu'elles sont pratiquées dans les universités, mettent généralement en exergue les mêmes points forts (Topping, 1996) :

- L'étudiant angoissé, plus timide, qui n'est pas sûr de lui, aura plus tendance à faire appel à un étudiant plus âgé qu'à un enseignant. Cet étudiant plus âgé est d'ailleurs plus à même de comprendre ses problèmes et sera davantage enclin à s'intéresser à sa vie d'étudiant, sera moins autoritaire et mettra l'étudiant plus en confiance.
- Dans un groupe de pairs, l'étudiant est plus actif, il interagit, reçoit des feed-back rapides, ses opportunités de répondre ou de poser des questions augmentent considérablement.
- Le tuteur, généralement plus disponible que l'enseignant, peut répondre de manière efficace aux demandes spécifiques des étudiants.
- Les bienfaits retirés du tutorat sont réciproques. En effet, le tuteur apporte indéniablement une aide au jeune tandis qu'il affirme sa personnalité, consolide ses connaissances et augmente ses savoir-faire d'enseignant. Enseigner, c'est apprendre une seconde fois : les opérations de clarification, de simplification et de création d'exemples inhérentes au tutorat permettent au tuteur d'approfondir sa propre connaissance de la matière ainsi que ses compétences sociales. De plus, on voit souvent s'installer une dynamique qui fait que tel étudiant ayant eu besoin d'un tuteur en début de cycle, deviendra lui-même tuteur plus tard.
- Les bénéfices du tutorat sont d'autant plus importants que les tuteurs ont bénéficié d'une formation et que le tutorat est très structuré : chacun connaît exactement son rôle, le fonctionnement du tutorat est clairement défini. La formation visera notamment à développer, chez les tuteurs, des attitudes adaptées : éviter de résoudre les problèmes à la place des étudiants, ne pas reproduire, en miniature, les comportements « magistraux » de l'enseignant, ne pas fournir ses propres solutions à un problème, en particulier d'apprentissage, en estimant qu'elles sont universelles, etc.

Bien sûr, le tutorat ne constitue pas une panacée. En particulier, son organisation pratique exige énormément de temps et de travail : sélection, formation et suivi des tuteurs, organisation des rencontres par groupes, etc. De plus, la qualité

des services offerts ainsi aux étudiants varie en fait considérablement selon le tuteur.

A PROPOS DE QUOI ?

L'objet de l'encadrement pédagogique peut également varier selon les formules retenues.

Les contenus disciplinaires

De nombreuses formules d'encadrement visent d'abord à aider les étudiants dans leur appropriation des contenus de cours, dans leur intégration de ces différents contenus, voire dans leurs tentatives d'appliquer ces connaissances (aide à la réalisation de stages, de travaux personnels, etc.). Dans certaines institutions, l'encadrement pédagogique est confié à des assistants pédagogiques engagés uniquement pour cette fonction ; ces derniers organisent un certain nombre d'activités de prévention ou de remédiation de l'échec tels un test de prérequis dans une matière spécifique, des séminaires méthodologiques adaptés aux contenus des cours, des séances de révision d'un point de matière, etc.

L'accompagnement méthodologique

Par accompagnement méthodologique, on entend toute activité pédagogique mise en œuvre par un enseignant ou un groupe d'enseignants, dans le cadre de leurs cours, d'un cours créé à cet effet ou d'une aide au travail personnel en dehors de l'horaire, visant à faire progresser les étudiants dans leurs méthodes d'étude ou plus généralement dans leurs manières d'apprendre. Les modalités peuvent être variées : individuel/collectif, entraînement à des stratégies d'apprentissage/développement de la métacognition, aide apportée par les enseignants/par les pairs (tutorat).

En particulier, de nombreux séminaires de développement des capacités à apprendre, de «savoir-faire intellectuels» ont vu le jour ces dernières années (Romainville et Biasin, 1990). L'expérience conduite à Grenoble en première année de DEUG scientifique (Arnaud, 1989, in Bireaud, 1990) constitue un exemple de ce type d'approche. En réponse à une enquête préalable qui avait permis de déceler des difficultés dans les méthodes, l'équipe d'enseignants de chimie a proposé quatre ateliers dont l'objectif était l'acquisition de savoir-faire méthodologiques : la prise de notes, la préparation à un examen, écrit ou oral, la résolution de problèmes et la gestion du temps.

Ces séminaires peuvent être proposés, en début d'année, à tous les étudiants qui le souhaitent et sont généralement organisés en groupes restreints. Ce type de séminaires peut également être proposé uniquement aux étudiants dont on estime les résultats insuffisants. Ainsi, dans une expérience relatée par Denef *et al.* (1990), ils ont été proposés aux étudiants dont la moyenne aux examens était inférieure à 6/20 mais dont la motivation et la capacité à fournir un effort (appréciées par un conseil d'orientation) permettaient d'envisager une réussite de la première année en deux ans. Le choix est libre et perçu comme très contraignant par les étudiants qui doivent admettre l'idée de redoubler, et ce dès janvier. Ce qui explique le nombre restreint d'étudiants ayant choisi de suivre ce programme, nous y reviendrons. L'idée sous-jacente à ce type de programme étalé sur deux ans consiste à privilégier le rythme d'apprentissage individuel des étudiants concernés.

Ces deux premiers objets de l'encadrement (contenus disciplinaires et démarches d'apprentissage) ne représentent évidemment pas des modalités radicalement différentes, mais plutôt deux pôles sur un même continuum. Les encadrements disciplinaires, plus axés sur le contenu, amènent inmanquablement à s'interroger sur les démarches de pensée de l'étudiant et l'accompagnement méthodologique, plus centré sur les manières d'apprendre, ne peut être conçu qu'en rapport avec les matières précises à traiter.

Le projet personnel de l'étudiant

Plusieurs études le montrent (Bireaud, 1990), nombreux sont les étudiants qui n'ont pas de projet personnel précis. Dans le cadre de la rénovation des DEUG en France, il est prévu, en début de cursus, une phase dite d'orientation. Actuellement cette période est, lorsqu'elle existe, conçue comme devant offrir aux étudiants un panorama des diverses disciplines entre lesquelles ils auraient à choisir. Dans certains cas, on l'accompagne d'une information sur les professions du secteur concerné. Parfois aussi, des tests sont administrés à la fin de la phase d'orientation sur les différentes matières suivies. Les résultats sont discutés avec l'étudiant à l'occasion d'un entretien d'orientation. Dans certaines universités enfin (à Nice, par exemple), les étudiants qui n'atteignent pas, à ces tests, le niveau déterminé pour réussir directement un DEUG, seront aiguillés vers une formation de base comprenant 20 semaines de cours de mise à niveau (DEUG 0).

Le Forestier *et al.* (1993) proposent, quant à eux, aux étudiants de première année de sciences biologiques une option «stage en entreprise». Celle-ci est constituée principalement d'un stage d'une semaine et de quelques séances de préparation. L'objectif est d'offrir aux étudiants l'occasion d'augmenter leurs connaissances du milieu professionnel afin qu'ils mûrissent davantage leur projet

personnel. Les promoteurs du projet observent également une modification des méthodes d'apprentissage des étudiants vers une autonomie accrue : le travail est moins directement orienté vers la seule réussite des examens.

Dans la même ligne, c'est le développement d'un « savoir-devenir » que vise à promouvoir un module d'accompagnement à l'élaboration de projet proposé par Faudé *et al.* (1992) à leurs étudiants lors du premier semestre d'orientation. Pour ces auteurs, le contexte de crise économique qui se prolonge et l'insertion professionnelle de plus en plus difficile font que les étudiants actuels doivent plus que jamais « conquérir un projet ». Cette nouvelle exigence nécessite des compétences telles que savoir se fixer des buts, prendre des décisions, contrôler son environnement de manière socialement mature, comprendre l'évolution économique et sociale, en particulier celle du marché de l'emploi.

De manière plus générale enfin, les universités ont pris un certain nombre d'initiatives sur le plan des services d'information et d'orientation des étudiants. La plupart des grandes institutions universitaires possèdent un (ou des) centre(s) d'information, de documentation et d'orientation sur les études et les professions où l'étudiant ou futur étudiant peut s'informer, s'orienter ou se réorienter dans son projet de formation.

L'intégration dans le monde universitaire

D'autres formules d'encadrement visent spécifiquement à favoriser l'intégration de l'étudiant dans l'université. La transition entre le secondaire et le supérieur est toujours un moment délicat, une « nouvelle naissance », diront même certains. Il est, par exemple, capital que le jeune étudiant se recrée rapidement un cercle d'amis. Certains tutorats ou les journées d'accueil de plus en plus fréquemment organisées dans les universités poursuivent ce type d'objectifs. Les *Freshman seminars* ont aussi cette fonction dans les universités américaines. Ils permettent souvent de réduire les abandons, l'étudiant se sentant soutenu par les premiers contacts qu'il a pu nouer à l'occasion de ces séminaires.

QUELLE FONCTION A L'ACCOMPAGNEMENT ?

La question du public cible est étroitement liée à la période de l'année académique durant laquelle est proposé l'accompagnement et plus fondamentalement à ses objectifs.

Accompagnement préventif

Dans ce cas, l'accompagnement est prévu avant ou juste au début de l'année académique. Il vise à installer préventivement chez l'étudiant une série d'habi-

letés estimées nécessaires à la réussite à l'université. Le public-cible peut être constitué de tous les étudiants qui comptent s'inscrire dans telle ou telle section ou d'une partie d'entre eux seulement, par exemple sur la base de leur préparation antérieure. Une autre formule d'accompagnement préventif consiste à organiser, surtout dans les pays ne connaissant que peu de barrières sélectives à l'entrée de l'université, des entretiens d'admission. L'étudiant y est invité à préciser son projet, à en discuter avec le responsable de la section. Celui-ci attire l'attention de l'étudiant sur les exigences particulières et les prérequis éventuels qu'elles supposent. La semaine d'accueil peut aussi poursuivre cet objectif.

Accompagnement remédialif

Il s'agit ici de réagir à des lacunes constatées aux premières interrogations ou examens. Ainsi, suite aux examens de janvier, Denef *et al.* (1990) rapporte une expérience de séminaires de rattrapage proposés, en faculté de Médecine aux étudiants pour lesquels une difficulté spécifique, ponctuelle, a été détectée, mais dont le pronostic de réussite reste très favorable.

Dans le même sens, le monitorat individualisé de rattrapage mis au point par Lega (1993) est destiné, comme son nom l'indique clairement, aux étudiants ayant échoué à un examen de physique en janvier. Il consiste à soumettre aux étudiants deux problèmes par semaine qu'ils sont invités à résoudre seuls et dans un laps de temps limité, c'est-à-dire dans des conditions proches de l'examen. Ils viennent ensuite individuellement exposer les difficultés qu'ils ont rencontrées.

Des tentatives de mise en place de la pédagogie de la maîtrise sont aussi observées à l'université (Famelhart, 1992; Beckers, 1992). Cette dernière rapporte une expérience d'évaluation formative en premier cycle de médecine : des interventions sont planifiées tout au long de l'année de manière à fournir à l'étudiant, à chaque fois dans un délai court, des feed-back sur ses performances académiques (analyse de son niveau des prérequis au début de l'année jusqu'à la correction de ses réponses aux premiers examens).

En Belgique, l'étudiant a maintenant la possibilité d'étaler sa première année universitaire sur deux ans pour les étudiants qui y sont inscrits pour la première fois et qui en font la demande. Ce régime particulier comporte l'obligation de suivre une formation complémentaire de mise à niveau dont le programme est fixé par les autorités universitaires en collaboration avec l'étudiant concerné en fonction des résultats que l'étudiant a obtenu en janvier. Cependant, l'expérience de ce type de programme remédialif montre que les étudiants hésitent à s'y engager (Denef *et al.*, 1990). Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer que des étudiants qui en auraient pourtant bien besoin n'ont pas recours aux accompagnements pédagogiques proposés (Romainville, 1992).

D'abord, ils craignent d'être catalogués comme « étudiants à problème » et donc marginalisés. Une condition favorable serait donc peut-être de conserver un certain anonymat de l'inscription de l'étudiant dans un groupe de remédiation en le laissant, pour les autres activités, avec son groupe d'étudiants habituel. Ensuite, la logique estudiantine de première année n'est pas celle de l'apprentissage mais celle de la réussite. Comme la plupart d'entre eux perçoivent cette dernière comme étant en partie une sorte de loterie, ils ont tendance à ne pas s'inscrire dans des programmes remédiateurs en cours d'année : « J'essaie quand même, on ne sait jamais. » Pour les inciter à entrer dans une logique de mise à niveau, il faudrait qu'elle soit accompagnée d'avantages, par exemple la valorisation progressive de ce qu'ils réussissent ou la possibilité de présenter les examens de manière plus souple. Enfin, l'étudiant en difficulté n'ose pas toujours se l'avouer : admettre, dès le milieu de l'année, que l'échec est l'issue la plus probable demande un certain courage. Certains préfèrent ignorer cette menace pourtant quasi certaine et n'avouer leur échec à leurs parents, à leur entourage voire à eux-mêmes que lorsque celui-ci ne peut plus être camouflé.

Accompagnement formatif

A l'opposé de la modalité d'accompagnement précédente qui fonctionne sur le modèle de la « clinique pédagogique », l'objectif est ici d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages de manière à développer des compétences que l'on juge parties intégrantes de leur formation. Autrement dit, on proposera, par exemple, des séminaires d'initiation à la prise de notes non pas seulement parce qu'il s'agit d'une difficulté que rencontreront certains étudiants, mais parce que l'enseignement supérieur a aussi pour finalité de doter l'étudiant de compétences professionnelles attendues par le monde du travail, la prise de notes rapide et intelligente lors d'une réunion faisant partie de ces compétences. Ainsi, des séminaires d'accompagnement méthodologique (Romainville et Biasin, 1990) peuvent être conçus comme des séances permettant à chacun de développer ses capacités à apprendre. L'objectif n'est donc plus uniquement de diminuer les échecs mais plus généralement d'augmenter la quantité et la qualité des réussites.

Dans le même sens, Chapeaux (1992) rapporte une expérience de formation des étudiants ingénieurs aux techniques du travail de groupe. Le projet visait non seulement à rendre les étudiants plus actifs dans leurs apprentissages mais aussi à développer chez eux des compétences de travail en groupe en vue d'une meilleure adéquation entre la formation et les demandes de qualification de l'industrie.

L'accompagnement formatif a l'avantage de se présenter de manière positive, comme visant un développement de compétences ou d'habiletés. Trop

souvent en effet, le terme d'accompagnement voire d'encadrement est associé à une vision négative, palliative, les étudiants ayant l'impression d'être invités en tant que « malades de l'apprentissage » à consulter une « clinique psychopédagogique ». De ce fait d'ailleurs, la problématique de l'accompagnement a été trop étroitement circonscrite au premier cycle, voire même aux échecs au premier cycle. Il conviendrait donc d'élargir le cadre de la réflexion en s'interrogeant sur d'autres pratiques d'accompagnement telles que l'encadrement des stages, l'accompagnement du travail de fin de cycle, de la thèse, l'aide à la transition études/vie professionnelle, etc.

CONDITIONS D'ÉMERGENCE D'UNE POLITIQUE D'ACCOMPAGNEMENT

Ce panorama, exemplatif plus qu'exhaustif, d'initiatives individuelles et institutionnelles expose succinctement les mesures nombreuses et variées en matière d'accompagnement des étudiants universitaires. On le voit, diverses formules sont observées dans l'enseignement supérieur. Au-delà de la classification proposée dans ce chapitre, plusieurs questions importantes restent en suspens : quelle est l'importance relative de ces différentes formules ? Quelle en est l'efficacité ?

En outre, il n'est pas certain que l'idée même d'accompagnement pédagogique fasse l'unanimité dans l'enseignement supérieur. A titre d'exemple, quelques éléments parcellaires d'une enquête récente seront présentés. L'échantillon comprend 125 enseignants issus de l'enseignement supérieur hors université*. Cette enquête (Ségec, 1996) a notamment montré que si 69 pour cent des enseignants déclaraient organiser une guidance des étudiants dans leur travail personnel, il s'agissait, dans 9 cas sur 10, d'une aide disciplinaire, relative à l'appropriation des contenus d'enseignement : possibilités de rencontres supplémentaires, évaluations formatives, aide individuelle à l'occasion de séances de révision, correction de travaux personnels, etc. L'accompagnement méthodologique semble être le parent pauvre de l'encadrement (10 pour cent). Par ailleurs, les enseignants interrogés déclarent aussi que la mise en place d'une guidance dans l'enseignement supérieur ne se réalise pas sans heurts. D'un côté, ceux qui ont choisi de la promouvoir éprouvent des difficultés liées au manque de temps disponible d'une part et à la taille et l'hétérogénéité des groupes d'étudiants d'autre part. De l'autre côté, ceux qui la récuse et n'envisagent pas de l'organiser avancent diverses raisons présentées au tableau 1.

* Une caractéristique de la Belgique réside dans le développement considérable d'un enseignement supérieur à côté de l'université. Souvent plus court et plus professionnalisant, il concerne environ la moitié des étudiants du supérieur.

Tableau 1. **Justifications de l'absence de guidance dans le supérieur**

La guidance est impraticable « manque de temps et trop d'étudiants »	65 %
La guidance n'a pas sa place dans l'enseignement supérieur « à ce stade de leurs études, il est important que les étudiants se prennent en charge et réagissent seuls face à des situations concrètes... »	22 %
La guidance doit être assurée par une personne extérieure au cours	8 %
Autres	5 %

Sources : Ségec 1996.

Plus fondamentalement encore, cette enquête montre que la décision d'installer un accompagnement méthodologique repose peut-être avant tout sur une conception particulière de l'enseignement (Ségec, 1996). En effet, si l'enseignant estime que chaque étudiant s'approprie de manière personnelle un ensemble de connaissances elles-mêmes en construction, il fait alors partie intégrante de son travail de professionnel d'accompagner cette démarche. Si il estime au contraire qu'enseigner, c'est présenter le plus clairement possible une matière qui représente la « vérité » dans le domaine, un accompagnement de l'étudiant concernant sa manière d'apprendre semble superflu : si le raisonnement est clair et accessible, il sera appris. Dans cette optique, mémoriser revient à emmagasiner telle quelle une matière, de façon à pouvoir la restituer dans le même état, à la demande : une sorte de mise au frigo en quelque sorte. L'accompagnement n'a pas sa place dans une pareille conception de l'enseignement.

On le voit, la décision d'investir dans l'accompagnement des étudiants n'est pas sans rapport avec la conception qu'a l'enseignant de son métier et de ce qu'est apprendre. De plus, cette décision dépend aussi de l'investissement que le professeur est prêt à consentir dans sa mission d'enseignement. Donner des cours fait partie intégrante du métier d'enseignant-chercheur à l'université, personne ne viendrait le contester. Accompagner les étudiants dans leurs longues et difficiles démarches d'apprentissage est une tâche beaucoup plus ardue qui fait reculer plus d'un professeur : c'est sans doute au pied de l'accompagnement qu'on reconnaît le véritable enseignant universitaire. La question de l'accompagnement est donc fondamentalement liée à l'importance reconnue par le monde universitaire à sa mission d'enseignement. Or il est bien connu que cette mission est souvent dévalorisée au profit de la recherche (Romainville, 1996) : dans les mentalités et les pratiques quotidiennes, ce sont les critères liés à l'excellence en recherche qui sont pris en compte pour la reconnaissance par les pairs et donc l'engagement et la promotion. Peut-être parce qu'il est moins évaluable, moins socialement visible et en définitive plus altruiste, les enseignants-chercheurs hésitent à investir dans l'autre aspect de leur métier : faire apprendre. L'accom-

accompagnement pédagogique est sans doute un bon révélateur de la place que l'enseignant-chercheur accorde à cette seconde mission.

Par ailleurs, même si l'universitaire est prêt à investir dans sa fonction d'enseignant, il privilégiera un certain type d'accompagnement pédagogique selon ses représentations de cette mission. S'il estime devoir assurer un enseignement post-secondaire général au plus grand nombre de manière à élever le niveau global de formation du pays, alors l'accompagnement des premiers cycles s'avère capital. S'il vise plutôt à établir un mécanisme de filtrage puis à offrir une formation poussée aux élites de demain, c'est l'accompagnement au deuxième cycle qui prend toute son importance. Si le professeur d'université insiste sur la formation des futurs chercheurs, il investira davantage dans l'accompagnement au troisième cycle en épaulant minutieusement les jeunes chercheurs dans l'élaboration de leur thèse. Bref, l'importance accordée à chaque type d'accompagnement sera en partie déterminée par la mission de formation que chaque enseignant désire privilégier.

Enfin, un effet pervers possible de l'accompagnement pédagogique doit être dénoncé. Mettre en place un système d'encadrement des étudiants ne devrait en aucun cas servir de prétexte à ne plus questionner le système de formation dans son ensemble. Par exemple, on assiste parfois à des tentatives désespérées de pallier, par un accompagnement, les faiblesses d'un cours magistral alors que seule une réforme de fond de celui-ci est en mesure de régler les problèmes d'apprentissage des étudiants. Dans ce cas, l'accompagnement devient une sorte de béquille, d'alibi pour conserver en dépit de toutes ses imperfections, le système de formation dans son état. Bien plus, comme les étudiants – certains, en tout cas – finissent par s'en sortir grâce aux accompagnements, ceux-ci deviennent paradoxalement des freins à l'innovation. Ce travers a été dénoncé notamment par Meirieu et Develay (1992) dans le domaine de l'accompagnement méthodologique. Pour ces auteurs, aider l'élève à adapter ses méthodes de travail peut être utilisé comme un moyen d'esquiver les problèmes ou de ne pas aborder de front d'autres leviers de changement. Ils parlaient ainsi de l'accompagnement méthodologique comme d'une « béquille de la magistralité ». Dans le domaine des formations pour adultes, il nous semble que les mêmes constats pourraient être dressés. Les adultes qui reviennent aux études sont souvent plus critiques que leurs collègues qui sortent directement de la scolarité obligatoire. Motivés par des demandes précises de formation en vue de leur adaptation professionnelle ou par simple intérêt, ils sont plus enclins à dénoncer les vices du système, par exemple l'importance accordée à la mémorisation de données factuelles au premier cycle. On observe d'ailleurs un pourcentage de décrochage important. Certaines universités ont alors créé des séminaires d'intégration aux études pour cette population cible alors que leur arrivée aurait aussi pu être l'occasion d'une remise en cause générale de la logique de formation universitaire.

RÉFÉRENCES

- AUQUIERE, J.P. *et al.* (1990), « La transition du secondaire à l'université », *Actes du colloque 88 de l'AIPU*, Montréal, pp. 33-38.
- BECKERS, J. (1992), « Augmenter le niveau de réussite sans diminuer les exigences », *Actes du colloque AIPU de Montréal*, Montréal, pp. 73-82.
- BIREAUD, A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- CHAPEAUX, R. (1992), « Travail en équipe et coopération pour des étudiants ingénieurs », *Actes du colloque AIPU de Montréal*, Montréal, pp. 109-114.
- CIUF (1993), *Réussites en candidatures*, Bruxelles, Conseil interuniversitaire francophone.
- DENEF, J. F. *et al.* (1990), « Aide spécifique ou réorientation des étudiants de première candidature en médecine », *Actes du colloque AIPU de Nice*, Nice, pp. 105-112.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1984), *The social development of the intellect*, Oxford, Pergamon Press.
- DONNAY, J. et ROMAINVILLE, M. (1996), *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?* Bruxelles, De Boeck.
- FAMELART, M. (1992), « Application de la pédagogie de la réussite, individualisation de l'enseignement et cours magistral pour des grands groupes d'étudiants du premier cycle », *Actes du colloque AIPU de Montréal*, Montréal, pp. 197-204.
- FAUDE, J.P. *et al.* (1992), « Savoir devenir : mieux découvrir et développer son intentionnalité », *Actes du colloque AIPU de Montréal*, Montréal, pp. 637-646.
- HAELEWYCK, M.C. *et al.* (1992), « Le monitorat dans le Personalized System of Instruction de Keller », *Actes du colloque AIPU de Montréal*, Montréal, pp. 557-564.
- KELLER, F.S. (1968), « Good-bye, Teacher... », *Journal of Applied behavior Analysis*, n° 1, pp. 79-89.
- LE FORESTIER, J.F. *et al.* (1990), « Évaluation d'une formation alternée », *Actes du colloque AIPU de Nice*, Nice, pp. 187-192.
- LEGA, J. (1990), « L'apport d'un enseignement individualisé à l'apprentissage de la physique », *Actes du colloque AIPU de Nice*, Nice, pp. 193-200.
- LES CAHIERS DE L'ADMES (1994), *Transition secondaire-supérieur*, Paris, cahier n° 8.
- LEVINE, D.U. *et al.* (1985), *Improving student achievement through mastery learning programmes*, Londres, Jossey-Bass Publishers.

- MARTIN, D. et ARENDALE, D. (1993), « Supplemental instruction : improving first year student success in high risk courses », *Proceedings of Sixth International Conference on the First Year Experience*, Boston, pp. 51-52.
- MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. (1992), *Émile, reviens vite (...), ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
- NOËL B., ROMAINVILLE, M. et WOLFS, J.L. (1995), « La métacognition : facette et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, pp. 47-56.
- NOËL, B. (1996), « Une expérience d'implantation d'un accompagnement pédagogique des étudiants de première année d'université », *Actes du séminaire international sur l'efficacité universitaire*, Université de Hull.
- PERRENOUD, P. (1996), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PSACHAROPOULOS, G. et WOODHALL, M. (1988), *L'éducation et le développement*, Paris, Economica.
- ROMAINVILLE, M. et BIASIN, C. (1990), « Améliorer les stratégies cognitives des étudiants », *Actes du colloque 88 de l'AIPU*, Montréal, pp. 133-140.
- ROMAINVILLE, M. (1992), « Pourquoi les étudiants n'exploitent-ils pas l'aide pédagogique ? », *Réseau*, n° 20.
- ROMAINVILLE, M. (1994), « Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes », *Recherche en éducation, théorie et pratique*, n° 17, 3^e trimestre, pp. 37-55.
- ROMAINVILLE, M. (1996), « Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2, pp. 151-160.
- SEGEC (1996), *Regards sur des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, ministère de l'Enseignement supérieur.
- TOPPING, K.J. (1996), « The effectiveness of peer tutoring in further and higher education », *Higher Education*, n° 32, pp. 321-345.
- TOPPING, K.J., WATSON, G.A., JARVIS, R.J., et HILL, S. (1996), « Same-year paired peer tutoring with first year undergraduates », *Teaching in Higher Education*, vol. 1, n° 3, pp. 341-356.

LA PLACE DE LA RECHERCHE, DE L'ÉRUDITION ET DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS NOUVELLES

Michael M. Berrell
University of Tasmania
Australie

RÉSUMÉ

La question de savoir quel est le lien entre recherche, érudition et enseignement suscite un débat animé dans les universités. Alors que certains prétendent que ces trois fonctions doivent coexister en un même lieu, d'autres laissent entendre que leur « incompatibilité est inévitable ». Cette incompatibilité peut trouver une explication dans la charge de travail des universitaires. Le processus de répartition du temps alloué aux universitaires pour mener à bien leurs travaux de recherche, d'érudition et d'enseignement engendre des anomalies. En conséquence, les universitaires parlent de « charge d'enseignement » et de « possibilités de recherche ». Mais la différence entre ces tâches se trouve accentuée dans les nouvelles universités qui cherchent à redéfinir l'équilibre entre les différentes activités universitaires. A l'aide de données qualitatives et quantitatives, cet article énonce les raisons de cette incompatibilité telle qu'elle est perçue et recense les opinions des universitaires qui tentent d'imposer ces conceptions de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement. Enfin, à la lumière de la diversité des tâches universitaires, il est proposé de nouvelles approches de la recherche et de l'enseignement fondées sur l'accès à diverses ressources, qui pourraient être mises au point dans les nouvelles universités.

INTRODUCTION

Le débat relatif à la place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans les universités est à la fois chargé d'affectivité et périlleux. Alors que certains affirment la coexistence de ces activités (McCaughey, 1992), d'autres sont fermement persuadés que leur « incompatibilité est inévitable » (Barnett, 1992). De ce point de vue, la production de travaux de recherche et d'érudition honorables et reconnus par les pairs ne représente pas une activité à temps partiel. D'autres considèrent également que les compétences exigées pour faire de bons travaux de recherche ou pour enseigner avec compétence s'excluent réciproquement (Allen, 1988 pp. 108-110). De plus, les universitaires ont une interprétation complètement différente de la nature de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement et se sentent découragés par leur « charge d'enseignement » alors qu'ils sont enthousiastes à propos de leurs « possibilités de recherches ».

A la fin des années 80 et au début des années 90, l'Australie a servi d'exemple pour montrer comment l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur avait stimulé le débat sur la recherche, l'érudition et l'enseignement dans les nouvelles universités. Les pouvoirs publics ont créé quelques nouvelles universités en réduisant le nombre d'établissements existants par le biais d'une série de fusions. Dès 1992, un grand nombre de nouveaux établissements qui considéraient auparavant l'enseignement comme la pierre angulaire de leur mission, ont commencé à réévaluer leur rôle dans un nouvel environnement concurrentiel. Cependant, alors que les conseils d'établissement de ces nouvelles universités envisageaient le changement, la prospérité d'un établissement restait invariablement liée à son aptitude à attirer un grand nombre d'étudiants dotés d'un financement, dans des cours de 1^{er} cycle (*undergraduate*) d'une grande qualité. Dans ce contexte, l'enseignement au niveau du 1^{er} cycle exerçait une influence sensible sur la définition des charges de travail. En outre, alors qu'une culture universitaire faisait son apparition dans cet environnement universitaire embryonnaire, le sort de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement était déterminé par la perception que les universitaires avaient de la justesse de leur charge de travail. Nous allons donc examiner quelques-unes des grandes questions concernant la recherche, l'érudition et l'enseignement dans une faculté d'une université nouvellement créée. Alors que l'étude de cas a un caractère spécifique, l'examen des résultats a une incidence sur la gestion de l'enseignement supérieur.

TYPES D'ACTIVITÉS UNIVERSITAIRES

Les textes traitant de la charge de travail des universitaires tendent à démontrer systématiquement que les principales tâches des universitaires sont les suivantes : enseigner, faire de la recherche, entreprendre des travaux d'érudi-

tion et servir l'établissement, la profession et la collectivité (Bélangier, 1990; Ladd et Lipsett, 1972, 1974, 1976). Le caractère essentiel de ces tâches se reflète dans les indicateurs de performance qui tiennent généralement compte des résultats dans ces différents domaines. Alors qu'il est difficile de chiffrer avec certitude le temps exact consacré à chacune de ces tâches, deux études américaines donnent un bon aperçu de la teneur des charges de travail dans l'enseignement supérieur (Los Angeles Higher Education Research Institute, 1996; *The Chronicle Almanac*, 1992).

En général, on entend par enseignement les cours magistraux, la conduite des travaux dirigés, la préparation des documents de cours, la correction des devoirs écrits, les consultations avec les étudiants, la préparation des sujets d'examens et la correction des copies et la participation aux réunions d'équipes pédagogiques. La direction des thèses de doctorat rentre également dans le cadre de ces activités bien que généralement il ne s'agisse pas d'un aspect essentiel de l'enseignement dans les nouvelles universités qui ne disposent pas de programmes de doctorat bien développés. Les travaux de recherche et d'érudition comprennent le temps consacré à l'identification d'un problème, à la conception d'un outil, à la collecte et à l'analyse des données et à la présentation des résultats. Dans les travaux d'érudition, on inclut le temps consacré à la production de documents érudits concrets ayant fait l'objet d'un examen par les pairs. Il est fréquent que les dernières étapes de la recherche et l'érudition se chevauchent. Le service recouvre deux dimensions et notamment le travail avec les membres de la profession ainsi que la participation dans les comités de l'université ou de la faculté. Le tableau 1 présente une estimation du temps consacré par les universitaires à chacune de ces tâches.

Alors que les charges de travail dévolues quantifient « l'activité », elles sont traditionnellement associées au temps passé à enseigner. Les charges de travail prennent également en considération les tâches de gestion stratégique réalisées en dehors de ce que l'on attend normalement de cette fonction de service. Malgré cela, lorsque le « temps d'enseignement » sert exclusivement de base pour calculer la charge de travail, il peut et il se produit des anomalies. Les

Tableau 1. **Temps consacré aux activités universitaires**

Activité	Temps consacré aux activités - limites inférieure et supérieure
Enseignement et activités connexes	40-55 %
Recherche et activités d'érudition	25-35 %
Activités de service	15-30 %

Sources : Los Angeles Higher Education Research Institute, 1996, *The Chronicle Almanac*, 1992; Bélangier, 1990.

charges de travail peuvent ne pas différencier correctement les exigences de l'enseignement aux 1^{er} et 3^e cycles. La nature de l'enseignement peut également varier entre l'enseignement sur le campus et l'enseignement à distance. De plus, en règle générale les charges de travail ne reflètent pas le rôle de la recherche, de l'érudition et de l'activité d'entreprise dans la vie d'un universitaire (Bélanger, 1990). Ce manque de reconnaissance peut désavantager certains universitaires car on peut supposer que ceux qui sont productifs dans les tâches qui leur sont attribuées et qui se fondent normalement sur le temps consacré à l'enseignement, sont également productifs dans leurs activités hors enseignement qui ne leur sont pas dévolues (Bélanger, 1990).

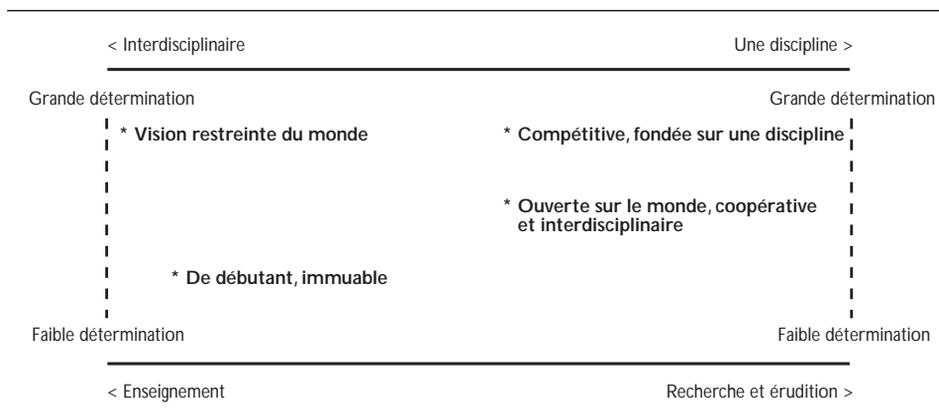
EXAMEN DU PROBLÈME

Les relations entre recherche, érudition et enseignement ont fait l'objet d'une étude de cas préliminaire portant sur une faculté d'une nouvelle université qui dispensait des cours en interne, à temps partiel et par le biais de l'enseignement à distance*. En 1993 la faculté a décidé de passer à une structure à département unique qui remplaçait un programme de filières en dépit du fait que le programme de recherche et le profil pédagogique mis au point avant cette réorganisation découlaient également d'une structure de gestion centralisée. Le doyen étant en même temps le directeur de faculté le plus élevé en grade, il exerce à la fois le pouvoir au niveau de l'enseignement et au niveau de l'administration. Alors que la question de l'équilibre entre recherche, érudition et enseignement donne lieu à un débat animé au sein de la faculté, le système de gestion qui est bien défini permet généralement de prendre les décisions au moyen d'un accord entre toutes les parties intéressées. Mais le doyen qui avait été nommé bénéficiant d'une grande expérience de la gestion dans l'enseignement supérieur, il a fortement marqué de son influence le débat en cours dans ce système de gestion incorporé.

Au cours de ce processus, entre 1990 et 1993, on a pu recueillir des témoignages anecdotiques et les utiliser parallèlement aux observations des participants et des non-participants de la faculté et de ces processus de prise de décisions. Entre 1992 et 1994 nous avons également utilisé les informations glanées auprès d'un informateur de la faculté en utilisant des méthodes couramment utilisées en matière de recherche qualitative dans un contexte social (Bogden et Biklen, 1992). Les notes prises à partir des observations et des

* Une première version des arguments présentés dans le présent article a été l'objet d'un examen dans un séminaire de la Conférence conjointe AARE/NZARE qui s'est tenue à l'université Deakin, en Australie, au mois de novembre 1992.

◆ Figure 1. *Attitudes face à la recherche, l'érudition et l'enseignement*



Source : Auteur.

informations recueillies auprès de l'informateur ont servi ensuite à élaborer une topologie des attitudes en matière de recherche, d'érudition et d'enseignement au sein de la faculté. A l'aide d'une méthode sémiotique d'analyse (Fiske et Hartley, 1978) les données ont été classées par catégories en fonction des oppositions structurelles : enseignement-recherche; une seule discipline-relations interdisciplinaires; collaboration/coopération-compétitivité; vision purement locale-vision internationale; et engagement-retrait. Par exemple certains membres du personnel témoignant d'une attitude assez fermée ne travaillaient qu'avec des personnes de la faculté alors que d'autres, à l'esprit plus international travaillaient avec des collègues d'autres universités australiennes et étrangères. Les comportements lors du vote de certaines questions au conseil de la faculté et la sémantique utilisée par le personnel pour argumenter en faveur ou à l'encontre de certaines questions, ont également révélé des attitudes implicites face à la place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans la faculté. De plus, les archives officielles de l'université et de la faculté ont fourni des informations relatives à la participation et la productivité des universitaires pendant cette période.

Un chiffre nominal de 1200 heures annuelles de travail lié à l'enseignement a servi de base de calcul de la charge de travail dévolue. Ce chiffre tenait compte de la préparation, de la mise au point des cours pour les matières secondaires,

des contacts directs avec les étudiants, de l'enseignement à distance, de l'évaluation, de la définition des devoirs et des examens, des consultations avec les étudiants et des tâches de coordination concernant une seule matière. Il était également tenu compte de ceux qui assurent la coordination dans des domaines spécifiques comme les études de troisième cycle ou accomplissaient des tâches administratives stratégiques au niveau de la faculté.

Pour les besoins de cette étude, on a supposé que la part d'enseignement dans la charge de travail était égale pour tout le personnel du fait de l'application statique de la formule de calcul des charges de travail. Pour ce qui est du service, plusieurs universitaires se sont vus attribués des tâches d'un niveau plus élevé en tant que coordinateurs, doyens assistants ou responsables de cours ce qui a réduit sensiblement les obligations de service d'autres universitaires. On a estimé que le temps consacré au service de la collectivité était généralement à la limite inférieure. Dans ces conditions, on a formulé l'hypothèse qu'une analyse comparative de la productivité du personnel et du niveau de participation du personnel en matière de recherche et d'érudition permettrait de prévoir quel pourrait être le développement de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement alors qu'une culture universitaire s'imposait dans la faculté.

En 1990 et 1991, il y avait environ 44 personnes à plein-temps dans la faculté. En 1994, il y avait 42 personnes équivalents plein-temps. Ces chiffres sont été estimés en tenant compte du personnel payé sur les fonds spécifiques des projets ainsi que du personnel de soutien employé à titre temporaire ou à temps partiel. Toutefois, alors que quelques 60 personnes à temps partiel travaillaient dans les programmes de la faculté à différents titres, peu d'entre eux ont eu les possibilités ou l'occasion d'apporter une véritable contribution aux travaux de recherche et d'érudition mais il n'en était pas de même du personnel à plein-temps. Dans sa majorité le personnel à plein-temps comprenait des maîtres de conférence (niveau B) et d'autres postes étaient occupés par les chargés d'enseignement (niveau C) ou les professeurs (niveaux D et E). Les descriptions de poste pour les niveaux B et supérieurs comprenaient, entre autres, comme obligation essentielle, la poursuite de travaux de recherche et d'érudition.

Il est important d'avoir la confirmation officielle des niveaux de participation et de productivité du personnel dans les différentes tâches universitaires car il s'agit d'un inventaire autorisé des résultats. Évidemment, la qualité et la pertinence des résultats pouvaient donner lieu à interprétation (Moed *et al.*, 1989). Cet inventaire n'en a pas moins conservé toute son importance si l'on en juge par la position d'un haut directeur de l'université qui a déclaré : « Si cela n'apparaît pas dans le Rapport de recherche de l'université, cela ne compte pas. » Alors qu'une des véritables mesures de la production est certainement le nombre de publications de qualité (Jauch et Glueck, 1975), nombreux sont les membres du personnel inexpérimentés de la faculté qui hésitent à participer activement aux travaux

de recherche et d'érudition étant donné le caractère compétitif de ces tâches. Faire examiner ses capacités par ses pairs est une expérience intimidante et parfois négative. C'est pourquoi dans un cadre universitaire en devenir, il ne semble pas judicieux d'utiliser uniquement des données quantitatives pour déterminer les résultats des travaux de recherche et d'érudition.

De manière implicite l'université a classé les «érudits» en fonction du nombre de publications et les «chercheurs» en fonction de l'origine et de l'importance de leur subvention. Mais le résultat est allé quelque peu à l'encontre du but recherché car il a découragé les universitaires moins expérimentés de s'aventurer en dehors du domaine de l'enseignement. En dépit de la validité de ce point de vue, l'université se trouvait dans un secteur nouveau et compétitif de l'enseignement supérieur et il fallait procéder à des mesures quantitatives de la recherche et de l'érudition. Cependant, pour les besoins de cette étude, un ensemble de catégories générales plus adaptées à la culture d'une nouvelle université a été mis au point. Ces catégories sont présentées au tableau 2.

Nous avons adopté une approche libérale pour déterminer la répartition dans chacune de ces catégories. Toutefois, pour apparaître dans la catégorie «publié» un document doit avoir été soumis à une procédure d'examen par les pairs ou à un examen collégial ou extérieur. La mise à disposition dans le domaine public était également un critère de placement. Nous avons cependant exclus les publications électroniques étant donné que ce mode de publication en est encore au stade de la mise en place. La catégorie «recherche» a fait l'objet d'une interprétation très large en comparaison avec les définitions plus exigeantes auxquelles se réfèrent des universités connues (Allen, 1988).

Les données ont également été améliorées grâce à une connaissance subjective. Une lecture éclairée du Rapport annuel et du Rapport de Recherche de l'université ainsi que de divers Rapports de la Faculté ont aussi fourni des données quoique la complexité de la communication intra-universitaire se soit souvent traduite par la sous-estimation, la surestimation ou l'omission de la

Tableau 2. **Catégories générales en matière de recherche et d'érudition**

-
- Tous les documents « publiés »
 - Communications pour les conférences et/ou les séminaires au niveau international
 - Communications pour les conférences et/ou les séminaires aux niveaux national et local
 - Subventions et contrats obtenus à l'extérieur par concours
 - Subventions et contrats obtenus par concours, à l'intérieur de l'université
 - Subventions obtenues par concours au sein de la faculté ou du département
 - Activités consultatives internationales et nationales, de haut niveau
-

Source : Auteur.

participation d'une personne dans un projet. Dans certains cas, des projets mentionnés ont été abandonnés. Alors que selon toute vraisemblance, le rapport de l'université et le rapport de la faculté utilisent des procédures de notification identiques, ils se lisent comme deux documents d'information différents. Le Rapport annuel de l'université et le Rapport de Recherche de la faculté n'en demeurent pas moins des documents d'archives officiels.

NIVEAUX DE PARTICIPATION

Dans cette étude, nous avons mis l'accent sur la participation à la recherche et aux travaux d'érudition. Il était important de déterminer le degré de participation des universitaires en matière de recherche et d'érudition pour fixer des critères objectifs pouvant être utilisés par la faculté pour recenser et le cas échéant, encourager les vocations chez les jeunes chercheurs et érudits. Ainsi, lorsque quatre personnes participaient à la rédaction d'un article ou à un projet de recherche, on a tenu compte de la participation de quatre personnes et non pas d'un quart de membre du personnel comme cela pourrait être le cas dans les mesures de résultats réalisées par les universités connues. C'était une mesure importante quoique imparfaite et ne prenant pas en considération la qualité ou l'incidence de l'érudition (Moed *et al.*, 1989). En termes de construction d'une culture universitaire, la participation du personnel en matière de recherche et d'érudition est un élément indispensable.

RÉSULTATS

Le tableau 3 fait appel aux données disponibles pour offrir un panorama d'ensemble de la productivité et de la participation en matière de recherche et d'érudition. Le tableau 4 indique la participation des universitaires de la faculté qui se préoccupent le plus activement de faire aboutir leurs recherches et leurs travaux d'érudition. Pour 1994, il est extrêmement significatif de noter qu'en terme de participation, 28 pour cent des universitaires de la faculté ont signalé qu'ils n'avaient eu « aucune participation » dans le domaine de la recherche et de l'érudition. Alors que d'autres universitaires ont produit des articles, présenté des communications dans des conférences et conduit des travaux de recherche, la plupart d'entre eux se sont généralement concentrés sur une seule activité. Mais alors que l'accroissement de la productivité en matière d'érudition annonçait l'apparition d'une culture universitaire, la relative constance des niveaux de participation à des travaux de recherche était loin d'être encoura-

geante. De même, la productivité de la recherche n'a augmenté que faiblement en 1994.

Tableau 3. **Productivité et participation du personnel dans les domaines de la recherche et de l'érudition**

	1990		1991		1994	
	Participation du personnel (%)					
Érudition						
Travaux érudits*	7	34	16	34	31	45
Communication pour les conférences	33	29	23	36	68	50
Recherche	14	36	12	34	16	36
Activités consultatives	2	7	1	2	2	9

* Livres, documents mis en forme, articles de journaux, autres documents de référence, etc.

Source : Auteur.

Tableau 4. **Participation des universitaires actifs aux travaux de recherche et d'érudition**

(Pourcentage)

	1990	1991	1994
Niveau de participation dans tous les projets			
Recherche			
Universitaires les plus productifs	16	19	33
Les deux universitaires les plus productifs	31	32	60
Niveau de participation dans toutes les publications			
Érudition			
<i>Travaux érudits</i>			
Universitaires les plus productifs	29	29	20
Les deux universitaires les plus productifs	54	46	33
<i>Communications pour les conférences</i>			
Universitaires les plus productifs	18	23	13
Les deux universitaires plus productifs	33	36	23

Source : Auteur.

DISCUSSION

Niveaux de participation

Le niveau de participation active du personnel est apparu comme un élément essentiel pour déterminer les caractéristiques éventuelles de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement au sein de la faculté. Cependant, les résultats indiquent qu'un nombre important de membres de la faculté n'ont eu qu'une très faible participation ou aucune participation en matière de recherche et d'érudition. Pourtant, le chiffre de 28 pour cent de « non participation » signalé par les membres de la faculté en 1994 concorde remarquablement avec les observations de l'Institut de recherche de Los Angeles sur l'enseignement supérieur (Los Angeles Higher Education Research Institute) (1996). L'Institut a découvert que 27.6 pour cent des universitaires américains ne produisaient pas d'articles destinés à des revues de références ou professionnelles. Dans le cadre de la présente étude, des circonstances atténuantes du type « travail en cours » ou « articles en cours d'examen » ont été proposées pour justifier la faiblesse de la productivité dans ces domaines pendant certaines années. Mais cette justification ne suffit pas à expliquer convenablement l'absence de productivité pendant plusieurs années consécutives.

Une analyse minutieuse des données fait apparaître un résultat positif en matière de recherche et d'érudition. On a pu discerner qu'une réorientation des activités universitaires a coïncidé avec un accroissement important de la production de travaux d'érudition. L'augmentation du nombre des communications faites en 1994 a certainement engendré des activités de recherche et un plus grand nombre de travaux d'érudition dans la faculté. Des activités de ce type ont été résolument encouragées par la direction. Toutefois, en 1994, aucun chercheur ne s'occupait activement de préparer des communications pour des conférences ce qui semble indiquer que les chercheurs concentraient leurs efforts pour obtenir des résultats tangibles ayant une incidence sur les données bibliométriques.

Suite à la mise en œuvre d'un modèle de financement universitaire répartissant les ressources aux facultés en fonction des résultats de leurs recherches (Fransson, 1989), on a vu décliner les recherches non compétitives. En analysant attentivement les données, on se rend compte qu'il s'est produit une baisse des résultats dans le domaine des recherches non compétitives et que ce sont les néophytes qui ont contribué à accroître la productivité des travaux d'érudition. Par contre, il y a eu une concentration des efforts de recherche. Bien que la participation soit demeurée stable, on a vu augmenter sensiblement le nombre des subventions extérieures obtenues par concours. Parallèlement, les membres du personnel ont été plus nombreux à exprimer ouvertement leur désir de participer activement à des travaux de recherche. Toutefois, ce sont les chercheurs expérimentés qui ont dû montrer le chemin. En 1994, les deux universi-

taires les plus productifs ont participé à l'aboutissement de six projets sur dix. Alors que ces changements d'activités ont accru la productivité de la faculté en conséquence, l'évolution de la culture de la faculté peut effectivement aller à l'encontre du développement à long terme des capacités du personnel à réaliser des travaux de recherche. En particulier, la baisse sensible du nombre de projets de recherche non compétitifs, en 1994, était préoccupante parce que ces projets sont généralement le domaine des chercheurs débutants.

L'accent mis sur la quantité des recherches a renforcé implicitement l'idée que c'était effectivement la production de recherches compétitives et de travaux d'érudition examinés par les pairs qui permettaient d'obtenir des « bons points ». Dans ces circonstances, les membres de la faculté ont été moins nombreux à attacher de l'importance à la poursuite de projets ou d'activités de consultation. Alors que beaucoup de projets sont compétitifs au sens où l'argent est attribué au mérite et que les résultats publiés sont souvent soumis à l'examen par les pairs, un grand nombre d'universitaires ont estimé que le temps passé à préparer des demandes importantes pour soumission n'était pas justifié car il n'était pas pris en considération dans les charges de travail. En outre, du fait de la structure mise en place par la direction de la nouvelle université, la procédure de demande de projet était désormais gérée au niveau central et l'université prélevait une redevance élevée pour cette prestation de service. Ce qui était précédemment traité avec pragmatisme au niveau de la faculté s'était transformé en un « processus compliqué et superflu ». Pour certains cela « ne valait pas les efforts et la peine que suppose toute démarche auprès de l'administration centrale ». Dans un même esprit, des chercheurs expérimentés répugnaient à l'idée de chercher à obtenir un projet et se concentraient sur la recherche compétitive. Comme l'a fait remarquer un chercheur, alors que « les projets rapportent des accolades à la faculté, j'ai plus intérêt à écrire des articles pour les publications de référence et à faire de la recherche compétitive ». Dès 1993, l'importance nouvelle accordée à la recherche dans la faculté posait des questions stratégiques en terme de charges de travail. Si le financement se rattachait de plus en plus directement aux résultats des travaux de recherche et d'érudition, les directeurs de faculté paraissaient n'avoir comme choix que de soutenir activement le personnel qui avait témoigné de son empressement à participer à des travaux de recherche ou qui avait obtenu de bons résultats. Malheureusement, à plus long terme, ce genre de discrimination positive ne sera pas toujours propice à produire des chercheurs et des érudits. A plus court terme toutefois, cela peut fort bien améliorer le budget de la faculté.

Au sein de la faculté, le nombre de titulaires d'un doctorat et le nombre de personnes se livrant à de hautes études ont eu une influence positive sur la productivité de la recherche et des travaux d'érudition. Les titulaires de doctorat avaient déjà été formés à la recherche et en terme de dotation en personnel, ils

représentaient de bons investissements eu égard à l'apparition d'une culture universitaire. C'est ainsi que l'accroissement du nombre de personnes poursuivant de hautes études, parmi le personnel, s'est traduit par une augmentation du nombre de communications pour des conférences et des séminaires. Au cours des années en question, environ la moitié du personnel poursuivait de hautes études. Par ailleurs, il existe une corrélation, dans cette étude, entre la production des travaux de recherche et d'érudition et les qualifications universitaires. En 1991 et 1992, sur les huit universitaires les plus productifs, six étaient titulaires d'un doctorat. Avec l'augmentation du nombre de titulaires de doctorat, les proportions sont restées similaires entre 1994 et 1996. Dans un contexte plus large, il existe une autre corrélation, peut-être moins nette, entre résultats et expérience. Ces universitaires qui étaient les chercheurs et les érudits les plus productifs avaient acquis une expérience dans des universités reconnues ne serait-ce que dans le cadre de la préparation de leur doctorat.

L'enseignement est également apparu comme un facteur de l'évolution des caractéristiques de la recherche et de l'érudition. Les universitaires qui enseignaient à distance ou principalement dans le troisième cycle étaient persuadés qu'ils étaient « désavantagés par la répartition de la charge de travail » qui posait comme principe que « tous avaient les mêmes engagements en matière d'enseignement ». Ceux qui enseignaient en interne avaient la même opinion. Cependant les deux groupes constataient qu'il y avait des différences importantes au niveau du temps nécessaire pour dispenser un enseignement efficace dans le 1^{er} cycle et en 3^e cycle. Ils étaient nombreux à soutenir que ces secteurs étaient chargés. De plus, indépendamment des méthodes pédagogiques, tous les enseignants étaient profondément conscients que le travail d'entrepreneur qu'ils réalisaient était rarement reconnu officiellement par la faculté.

On peut conjecturer sur la question de savoir dans quelle mesure les charges de travail déterminaient la productivité et la participation. Il n'y a pas de doute que l'influence du sexe, de la situation de famille, de l'ethnicité, du changement et des pairs avaient également une incidence sur la participation (Los Angeles Higher Education Research Institute, 1996). Pourtant le faible taux de participation d'une partie du personnel en matière de travaux de recherche et d'érudition préoccupait les dirigeants de la faculté en particulier face aux estimations qui tendaient à démontrer que ces tâches devraient représenter jusqu'à 35 pour cent du temps d'un universitaire. Cette question a été débattue à différentes occasions par la direction et le personnel. Des dispositifs ont été mis en œuvre afin de développer la part de la recherche et de l'érudition dans la faculté. Un mentorat informel a été instauré dans certains projets de recherche et le financement des conférences a été réparti sur une base de compétitivité, en fonction de résultats tangibles. Cependant, les directeurs n'ont pas été jusqu'à demander directement aux universitaires improductifs dans le domaine de la recherche et

de l'érudition, à quoi ils employaient leur temps. Il était très tentant de poser la question, surtout compte tenu du fait que tous les universitaires de la faculté avaient une charge de travail égale. Pourtant, dans l'ambiance collégiale de la faculté, l'obligation de rendre des comptes a été la victime d'une politique de consensus.

Ce que les membres de la faculté pensent de l'enseignement, de la recherche et de l'érudition

L'opinion des membres du personnel sur la finalité de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans l'enseignement supérieur a influencé le débat relatif à la bonne répartition de ces tâches au sein de la faculté. Bien que les attitudes du personnel aient été différentes, quatre principaux courants d'opinions sont apparus. Chaque courant d'opinion reconnaissait le rôle fondamental de l'enseignement dans la mission de l'université et de la faculté. Cependant, un groupe d'universitaires représentant environ 40 pour cent de la faculté considéraient que l'enseignement est l'activité universitaire par excellence. Ce point de vue a permis de nuancer d'autres manières de voir comme celle d'un maître de conférences qui affirmait hardiment «qu'il ne lui incombait pas de faire de la recherche et de publier des articles». Un autre déclarait sans équivoque «qu'il était arrivé à l'origine dans cet établissement pour enseigner et que c'est ce qu'il continuerait de faire». Les membres de ce groupe critiquaient facilement ceux qu'ils estimaient voir négliger l'enseignement au profit de la recherche, de l'érudition et des activités animées de l'esprit d'entreprise. Certains universitaires étaient ouvertement accusés «d'esquiver l'enseignement». Le groupe s'opposait également à ce que l'on finance en priorité la recherche et l'érudition au détriment de l'enseignement. Ces universitaires s'en tenaient stoïquement à ces opinions compte tenu du fait que la plupart d'entre eux étaient arrivés à l'origine dans le nouvel établissement à l'époque où l'enseignement était sa mission essentielle. Les opinions de ce groupe jouissaient néanmoins d'une certaine crédibilité dans la faculté principalement du fait que ses membres avaient vu leurs carrières parvenir à maturité avec l'établissement. Dans bien des cas, ils avaient occupé précédemment un emploi de niveau élevé dans l'établissement et ils possédaient une connaissance très approfondie de son histoire. Pourtant, dans un contexte plus large, l'incidence des récents changements dans le secteur de l'enseignement supérieur australien qui avaient été amorcés dans les années 80, était quelque peu mise en évidence par ce groupe. On peut les décrire comme des universitaires ayant une vision restreinte de l'univers qui influençait leur comportement vis-à-vis de la place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans une université nouvellement créée.

Un second groupe comprenait environ un tiers de la faculté. Ses membres reconnaissaient qu'il était urgent de faire une place plus grande à la recherche et à l'érudition et étaient disposés à soutenir des stratégies novatrices à cet égard. Mais ils avaient aussi une attitude ambivalente envers la recherche et l'érudition. Un maître de conférence a déclaré que sa «charge colossale d'enseignement» l'empêchait de participer à des travaux de recherche et d'érudition alors qu'une autre avait l'impression «qu'elle aurait de la chance de survivre jusqu'à la fin du semestre par suite de sa charge inéquitable d'enseignement». Dans ce cas là, la qualité de l'enseignement risque de se dégrader si une personne considère que sa charge de travail est excessive. Toutefois, certains chercheurs débutants ont accepté l'invitation de chercheurs expérimentés à se joindre à leur projet. D'autres ont été intéressés par les systèmes de mentorat officiels et non officiels. Le groupe a également apporté son soutien à l'attribution de fonds de la faculté pour lancer des travaux de recherche et les membres du groupe ont fait appel à leur expérience considérable en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'études de programmes d'enseignement pour entreprendre des projets de recherche rudimentaires. Par intermittence, des membres du groupe se sont considérés comme des chercheurs débutants et ont concentré leurs efforts, en dehors de l'enseignement, sur la production d'un nombre suffisant de communications pour des conférences et de projets de recherche élémentaires permettant de justifier leur emploi sur un marché du travail universitaire compétitif. Cependant, leurs actions ont implicitement renforcé le rôle principal de l'enseignement. En d'autres termes, en dépit d'un penchant pour la recherche et l'érudition, leur attitude de base restait généralement immuable. En conséquence le statu quo a été maintenu.

Un troisième groupe, soit environ 15 pour cent de la faculté, reconnaissaient la nécessité de développer davantage la recherche et l'érudition dans la faculté et s'y employaient énergiquement en étant productifs dans des domaines compétitifs et non compétitifs. Les membres de ce groupe considéraient la recherche et l'érudition comme des obligations et critiquaient subrepticement les membres de la faculté qui ne prenaient pas cette responsabilité au sérieux. Mais dans cette dure ambiance universitaire compétitive, consacrer des fonds de recherche pour inciter les chercheurs débutants n'était pas un investissement prudent. En gros, ce groupe voulait s'accaparer une plus grande proportion des dollars de l'université et de la faculté destinés à la recherche. Comme l'affirmait un universitaire : «le doyen doit soutenir ceux qui ont obtenu des résultats – je veux bien faire participer des gens à un projet mais il y a trop peu d'argent pour qu'on le gaspille en l'attribuant à des chercheurs inexpérimentés.» Cependant, des membres du groupe encourageaient les autres à participer à leur recherche et décochaient des remarques caustiques lorsque ces propositions étaient rejetées. Cette réplique serait poussée à bout si le refus était lié à la charge de travail. Comme le faisait

remarquer un universitaire «il vous faut trouver le temps – être universitaire ce n'est pas travailler de neuf heures du matin à cinq heures du soir». En général, les gens considéraient que tous les universitaires devaient effectuer des travaux de recherche et d'érudition afin de participer à la construction du savoir. Mais d'un point de vue pragmatique, ils étaient nombreux dans le groupe à considérer la productivité en matière de recherche et d'érudition comme un moyen expéditif d'obtenir une promotion. Ce groupe comprenait généralement les nouveaux arrivés à l'université qui avaient apporté l'expérience acquise dans des établissements reconnus. On peut les placer dans la catégorie du personnel ayant un point de vue plus ouvert sur l'international que refermé sur l'univers local. Cette attitude leur permettait d'adopter une approche interdisciplinaire et coopérative et d'établir des liens avec d'autres facultés et d'autres établissements dans le cadre de leurs travaux de recherche et d'érudition.

Le dernier groupe avait un point de vue identique à celui des universitaires ouverts sur l'international que nous venons de présenter mais avec deux différences notables. Il critiquait ouvertement les autres groupes qui n'acceptaient pas de placer la recherche au pinacle de l'activité universitaire. L'importance capitale de l'érudition en générale et de la recherche en particulier était préconisée dans les forums de la faculté concernant ces domaines. En outre, ce groupe professait un individualisme farouche. Un membre du groupe s'est moqué ainsi d'un chercheur débutant qui faisait part de ses difficultés à s'impliquer dans ses travaux de recherche «si vous ne supportez pas la chaleur, sortez de la cuisine». Un autre a fait remarquer que si un certain membre du personnel «passait moins de temps assis dans la salle du personnel à lire le journal et à se plaindre de sa charge de travail, il pourrait fort bien arriver à produire quelque chose». En général, les membres de ce groupe étaient de puissants meneurs entourés d'une petite bande de maître-apprentis. Il s'agissait d'universitaires dotés d'une expérience de la recherche compétitive et axée sur une discipline qui avait façonné leur façon de voir. Ce groupe considérait la place principale de la recherche et, dans une moindre mesure, de l'érudition comme un postulat dans la faculté.

Compte tenu de ce qui précède, on peut insérer les opinions exprimées en matière de recherche, d'érudition et d'enseignement dans un continuum recherche-enseignement, discipline-interdisciplinaire. Alors que cette topologie représente plusieurs points de vue, ils ne s'excluent pas forcément les uns les autres. Il existe au moins un point d'intersection qui est le rôle fondamental de l'enseignement dans la mission d'une université. C'est ainsi que personne dans la faculté n'estimait judicieuse la proposition de création d'une «école de recherche distincte» dans un jeune établissement. Les opinions semblaient indiquer qu'il fallait répartir la recherche, l'érudition et l'enseignement au sein de la faculté de manière à ce que les points de vue divergents se complètent.

Des universitaires comme guides

La direction a considéré que le mentorat pouvait être une bonne stratégie pour susciter un engagement dans la recherche et l'érudition mais tous n'étaient pas convaincus que les systèmes de mentorat représentaient une solution rationnelle. Alors qu'un grand nombre d'universitaires expérimentés étaient attachés à cette pratique du mentorat, la procédure de fixation des charges de travail ne reconnaissait pas l'importance du temps qu'il fallait consacrer pour être un guide efficace. En conséquence, de nombreux universitaires répugnaient à s'engager dans le mentorat vu les inégalités qu'ils percevaient dans leurs charges de travail. Pour l'un des chercheurs travaillant dans la recherche compétitive, le mentorat « était une grande idée dès l'instant que c'est quelqu'un d'autre qui s'en charge ». Ainsi, dans le cas des huit chercheurs les plus productifs de la faculté, seulement trois des projets dans lesquels ils participaient étaient assortis d'un véritable système de mentorat. Alors que quelques chercheurs compétitifs soutenaient ouvertement le mentorat informel et encourageaient les chercheurs débutants à profiter de cette occasion, la plupart des membres du groupe estimaient qu'un doctorat était la voie la plus appropriée pour acquérir des compétences en matière de recherche.

D'un côté on louait ceux qui croyaient que « le mentorat offrait d'importantes possibilités et une expérience intéressante aux nouveaux universitaires ». De l'autre, les anomalies que l'on constatait dans les charges de travail poussaient certains membres de la faculté à tirer la conclusion que « les systèmes de mentorat entraînaient une perte d'un temps qui était rare ». Au sein de la faculté, on prêchait donc beaucoup le mentorat mais on le mettait peu en pratique. Compte tenu de ce partage des opinions eu égard au mentorat, l'idéal aurait été de l'inclure comme une composante de la charge de travail des universitaires. A la fin de 1996, cela ne s'était pas produit.

Le rôle du directeur de faculté

C'est un rôle ardu que celui du directeur de faculté lorsqu'il s'agit d'influencer la répartition de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement. La haute direction de la faculté a délibéré sur les conséquences à long terme de l'acquisition de fonds calculés en fonction du *quantum* de recherche. En outre, la direction a évalué la diversité d'opinions au sein de la faculté à propos de la répartition idéale de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement. Il s'agissait d'une entreprise complexe et permanente parce que même les « enseignants » considéraient qu'il y avait des anomalies dans leurs charges de travail provenant de la discipline dans laquelle ils enseignaient. Dans l'ensemble, la diversité d'opinions commençait à avoir une incidence sur le morale.

Dans la faculté, au début de 1993, le moral était bas pour plusieurs raisons. Les futures orientations de la formation pédagogique des enseignants étaient incertaines et il s'était produit d'importants changements au niveau des principaux postes de direction de l'université et de la faculté depuis 1989. Alors que tout changement s'accompagne généralement d'un climat d'incertitude, la persistance du débat sur la place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement semblait avoir affecté négativement le moral. Il est incontestable que lorsque les universitaires voient apparaître à l'horizon une remise en question de leur raison d'être, le cynisme est alors de mise.

Afin d'atténuer ce sentiment de vive inquiétude, la faculté pouvait choisir de créer une école de hautes études de 3^e cycle, distincte, au sein de la faculté afin d'assurer un équilibre viable entre recherche, érudition et enseignement sans dévaluer le rôle de l'enseignement. Cette création aurait pu apaiser les craintes de tous ceux qui se préoccupaient de voir quelle serait l'orientation prise par la faculté dans la perspective de l'an 2000 et au-delà. Toutefois, la direction de la faculté a évité d'envisager sérieusement ce choix pensant que l'on aboutirait à «créer un groupe de citoyens de seconde classe». Or, tout le personnel ne possédait pas l'expérience et les qualifications justifiant son appartenance à cette école d'enseignement supérieur. Cette appartenance paraissait relever d'un choix personnel. Ce fut particulièrement le cas étant donné que quelques 28 pour cent de la faculté avaient signalé ne pas avoir participé à des travaux de recherche et d'érudition pendant de longues périodes. En outre, il existait une corrélation entre ceux qui avaient une vision restreinte et locale et un manque de participation au niveau de la recherche et de l'érudition. Mais si l'on pouvait supposer que les «enseignants» étaient les personnes idéales sur le front de l'enseignement, il aurait été alors possible de soutenir l'idée d'une école de hautes études de 3^e cycle. Mais cela n'était pas aussi simple. Il est curieux de constater que l'enseignant des 1^{er} et 2^e cycles le plus remarquable de la faculté était également un chercheur et un érudit coopératif. De plus, parmi ceux qui avaient une attitude plus fermée, ils étaient comparativement moins nombreux que leurs collègues ayant une attitude plus ouverte sur le monde, à rivaliser avec succès pour l'obtention de subventions dans des domaines concernant par exemple le programme d'étude, l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, les avantages de créer une école de hautes études axée sur la recherche et l'érudition et d'y affecter périodiquement du personnel moins expérimenté, paraissent compenser les inconvénients que représentait la création d'un système à deux niveaux. On pouvait s'opposer à cette création en alléguant que l'excellence de l'enseignement ne serait pas perdue pour les étudiants des 1^{er} et 2^e cycles. Pourtant, à la fin de 1996, la mise en place d'un système à deux niveaux faisait encore illusion.

Pour augmenter la place de la recherche et de l'érudition, la direction pouvait opter aussi pour des mesures directives. Mais dans l'ambiance collégiale qui régnait dans la faculté ce choix a rarement été mis en pratique. La meilleure solution pour réussir à atteindre des objectifs à long terme était de procéder de manière furtive ou par défaut c'est-à-dire encourager la recherche et l'érudition au niveau de la politique de la faculté et s'acheminer inexorablement vers la mise en œuvre intégrale de cette politique. Cependant, en cinq ans, la faculté a perdu sept de ses cadres supérieurs dont cinq titulaires de doctorat, trois professeurs et deux autres universitaires de haut rang. La plupart d'entre eux sont partis occuper des postes de niveau élevé dans des universités plus connues. Dans tous les cas, il s'agissait d'universitaires ayant une attitude ouverte sur le monde ou de chercheurs compétitifs. Alors que ces postes furent généralement pourvus par des personnes venant de l'extérieur et possédant les mêmes qualifications, de nombreux postes de direction devenus vacants ont été pourvus par des membres de la faculté dont beaucoup avaient une vision restreinte du monde. Avec le départ des membres de la faculté occupant des postes de responsabilité, cette vision limitée a gagné du terrain. Mais on peut se demander dans quelle mesure cette mentalité a incité le personnel à changer d'horizon. Pourtant des témoignages anecdotiques corroborent cette interprétation et, en 1997, la structure de la direction de la faculté est remarquablement identique à celle qui existait en 1987. Comme l'a vivement affirmé un membre de la faculté, exaspéré, lors d'une réunion de direction « plus nous mettons en œuvre des politiques et des idées pour activer le changement, moins il y a de changement ».

CONCLUSIONS

Bien que la présente étude de cas soit d'une portée limitée, nous pouvons en tirer quelques premières conclusions. Certains universitaires étaient beaucoup plus productifs que d'autres dans les domaines de la recherche et de l'érudition ce qui a eu une incidence importante sur les efforts déployés par la faculté pour justifier de son statut universitaire. Naturellement, il faudrait poursuivre le travail pour déterminer si certains n'avaient pas atteint les niveaux de productivité en « esquivant l'enseignement ». Pour résoudre ce problème, la direction aurait pu prendre des mesures plus décisives qui auraient pu avoir des effets positifs sur le moral de la faculté. A n'en point douter, le moral a dû en pâtir lorsque l'on s'est rendu compte que c'était une poignée de personnes qui tirait la multitude, dans une faculté où les avantages sont partagés entre tous (Bélanger, 1990).

L'argument en faveur de l'introduction d'un mentorat mieux organisé au sein de la faculté comme un présage de culture universitaire s'est trouvé également

renforcé compte tenu des difficultés auxquelles la faculté était confrontée pour mettre volontairement en œuvre un système. Les chercheurs qui se considéraient comme guides auraient pu jouer un rôle influant en faisant participer d'autres membres du personnel à des travaux de recherche et d'érudition mais pour être efficaces, il fallait que leur contribution soit reconnue officiellement par la faculté. Les résultats de la présente étude plaident partiellement en faveur de la séparation de l'enseignement et de la recherche dans la faculté. La création d'une école de hautes études de 3^e cycle mettant l'accent sur la recherche et l'érudition ainsi que sur l'enseignement aurait pu contribuer à résoudre le problème des charges de travail anormales.

Enfin, alors qu'il était justifié de chercher à changer le statu quo, on ne pouvait pas trouver des solutions dans une politique de consensus. Le problème provenait en partie du fait que les universitaires n'étaient pas tenus de rendre des comptes sur leurs activités au sein de la faculté. Finalement, la question de la place de la recherche et de l'érudition mettait la direction devant un dilemme. Alors qu'il était relativement facile de déterminer la productivité en matière de recherche et d'érudition (Jauch et Glueck, 1975), il s'agissait d'une toute autre affaire que de prendre les mesures appropriées pour induire des changements de comportement chez les universitaires improductifs. Si l'on accepte l'idée que l'enseignement et la recherche peuvent coexister et que le personnel devrait s'adonner activement à toutes les activités universitaires, alors ceux qui esquivent cette responsabilité peuvent être obligés de rendre des comptes à la direction. Cependant, si l'on est persuadé qu'enseignement et recherche sont « inévitablement incompatibles », l'argument en faveur de la création d'une école de hautes études de 3^e cycle acquiert plus de poids. Dans ce scénario, les universitaires sont encore tenus de rendre des comptes mais leurs rôles sont définis plus clairement. Dans l'un ou l'autre cas, la condition *sine qua non* pour introduire du changement est de disposer d'une direction compétente au niveau de l'enseignement supérieur.

Remerciements

Dr John Hammond de l'université de la Nouvelle-Angleterre et Mme Marianne Gloet des programmes du Royal Melbourne Institute of Technology's à Kuala Lumpur ont apporté de précieux commentaires sur une première version du présent article. Cependant, les conclusions de l'étude ne reflètent que les opinions de l'auteur.

RÉFÉRENCES

- ALLEN, M. (1988), *The Goals of Universities*. Milton Keynes, Open University Press.
- BARNETT, B. (1992), « Teaching and Research are Inescapably Incompatible », *The Chronicle of Higher Education*, XXXVIII-39, 3 juin, p. A40.
- BÉLANGER, C. (1990) « Performances du corps enseignant et inégalité de la charge de travail », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 2, pp. 127-137.
- BOGDEN, R. et BIKLEN, S. (1992), *Qualitative research for education*, Boston, Allyn et Bacon (deuxième édition).
- FRANSSON, R. (1989), « Resource Allocation Based on Evaluation of Research », in M. Kogan (dir. pub.), *Evaluating Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- FISKE, J. et HARTLEY, J. (1978), *Reading Television*, Londres, Methuen.
- JAUCH, L. et GLUECK, W. (1975), « Evaluation of University Professors' Research Performance », *Management Science*, vol. 22, n° 1, pp. 66-75.
- KOGAN, M. (dir. pub.) (1989), *Evaluating Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- LADD, E. et LIPSETT, S. (1972, 1974, 1976), « How Professors Spend their Time », *The Chronicle of Higher Education* (in Bélanger, 1990).
- Los Angeles Higher Education Research Institute (1996), *The American College Teacher: National Norms for the 1995-96 H.E.I.R., Faculty Survey*, University of California.
- McCAUGHEY, R. (1992), « Why Research and Teaching can Coexist », *The Chronicle of Higher Education*, XXXVIII-48, 5 août, p. A36.
- MOED, H., BURGER, W., FRANKFORT, J. et VAN RAAN, A. (1989), « The Use of Bibliometric Data as Tools for University Research Policy », in M. Kogan (dir. pub.), *Evaluating Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- The Chronicle of Higher Education (The Chronicle)* (1992), *Almanac*, XXXIX-1, 26 août.

LA RÉFORME DE LA GESTION FINANCIÈRE : LE BESOIN D'UNE APPROCHE GLOBALE

Harold G. Thomas
Consultant en éducation
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Un aspect déterminant du mouvement de réforme de l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale est le maintien d'un équilibre entre l'autonomie croissante des établissements et l'obligation grandissante dans laquelle ils se trouvent de rendre des comptes au public. Cette situation, particulièrement évidente dans le domaine de la gestion financière, donne lieu à d'intéressantes comparaisons avec l'expérience acquise dans certaines universités du Royaume-Uni, où la recherche d'une efficacité et d'une efficience plus grandes dans la gestion de ressources de plus en plus limitées a conduit à une décentralisation accrue des responsabilités budgétaires. L'auteur rend compte des conclusions de travaux de recherche qui analysent les résultats obtenus dans deux universités britanniques. Mettant à profit la collaboration avec des universités de Roumanie et de la république de Macédoine, il rattache ces conclusions au mouvement de réforme en Europe centrale et orientale, où les gestionnaires des établissements sont confrontés à des problèmes de planification et d'affectation des ressources, liés à la décentralisation, aux méthodes de financement fondées sur des formules et à une transparence accrue. Sur la base de ces conclusions, l'auteur fait valoir que, s'ils veulent aboutir à une gestion financière efficace, les établissements devront gérer les changements de façon globale et s'attaquer à une multitude de problèmes concernant le personnel, la structure institutionnelle et les systèmes.

INTRODUCTION

Le mouvement de réforme qui touche actuellement l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale donne lieu à quelques intéressantes comparaisons avec la situation qui règne au Royaume-Uni. Le présent article a pour objet d'établir un lien entre les conclusions de travaux de recherche conduits dans deux universités britanniques à la fin des années 80 et au début des années 90 (Thomas, 1995) et la situation qu'affrontent pour le moment les gestionnaires dans les universités de plus en plus autonomes d'Europe centrale et orientale. Des exemples seront en particulier tirés de la récente collaboration entre le Royaume-Uni et la Roumanie, d'une part, où le thème du changement dans l'enseignement supérieur commence à faire l'objet de nombreux articles (Mihailescu et Vlasceanu, 1994; Sadlak, 1994; Eisemon *et al.*, 1995), et la république de Macédoine, d'autre part, sur laquelle les publications demeurent encore peu nombreuses.

Ce qui est à la base de ce mouvement de réforme, c'est la nécessité d'améliorer les compétences en gestion face à l'accroissement des responsabilités qu'entraîne le renforcement de l'autonomie. Mais la signification de l'autonomie est une question complexe qui ne peut être séparée du thème parallèle de la transparence (Mauch et Sabloff, 1995). Dans ce contexte, des ateliers se sont tenus en mars 1995 à Bucarest, au siège du Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES) de l'UNESCO, et deux mois plus tard à Skopje, sous les auspices du *Open Society Institute* (OSI) et du CEPES. Les ateliers, auxquels ont assisté des recteurs et du personnel de direction de diverses universités de Roumanie et de Macédoine respectivement, ont donné lieu à des visites d'études et à des séminaires. Il est apparu, d'après les débats et les rapports publiés par les groupes de travail, que les thèmes de la politique et du changement dans l'enseignement supérieur et de la relation entre l'autonomie et la transparence revêtaient une importance particulière dans le domaine de la gestion financière.

En Roumanie, par exemple, la Loi sur l'enseignement de 1995 confère un caractère d'urgence à la situation. Le texte instaure en effet un Conseil de financement de l'enseignement supérieur, chargé de conseiller le ministre de l'Éducation sur « l'affectation annuelle des fonds budgétaires aux établissements d'enseignement supérieur » (CNFIS, 1995, par. 1.2*b*). Le principe à adopter est le suivant : en attribuant le financement de base, il convient de faire en sorte que « les ressources suivent les étudiants » (CNFIS, 1995, par. 2.1). Le Conseil n'assume ses fonctions que depuis peu, mais il est d'ores et déjà évident que le passage d'un système auparavant centralisé à de nouvelles méthodes fondées sur des formules entraînera un redéploiement des ressources entre les établissements. Il est clair aussi qu'en raison de l'évolution vers une plus grande autonomie, les

gestionnaires auront plus de latitude et d'initiative qu'autrefois pour procéder à l'affectation interne des fonds. Dans le même temps, en Macédoine, le personnel de direction s'aperçoit qu'il faut élaborer «de nouveaux critères de répartition des ressources» et accroître la transparence des méthodes de financement (Macédoine, 1995).

Deux questions sont mises en relief dans les paragraphes ci-dessus : la manière dont les fonds sont alloués aux établissements et la manière dont les établissements affectent les fonds à leurs parties constituantes. Le présent article a essentiellement trait au deuxième point, mais les faits observés au Royaume-Uni montrent que le premier élément peut influencer sur le second, en ce sens que la transparence accrue des méthodes nationales de financement incite les gestionnaires à créer des comptes de recettes et de dépenses pour chaque unité universitaire et à se servir de ces comptes comme fondement des affectations internes. Comme ce phénomène va de pair avec le déclin des subventions de l'État, qui s'accompagne de pressions en faveur d'une efficacité accrue de la gestion des ressources, et avec la nécessité d'encourager les départements à se procurer davantage de fonds de source non gouvernementale, on a observé dans certaines universités britanniques une tendance à décentraliser davantage les responsabilités budgétaires au niveau des départements, des facultés et des écoles.

Ces questions d'affectation interne des ressources, et en particulier le concept de décentralisation budgétaire et l'utilisation de méthodes fondées sur des formules, commencent déjà à faire l'objet de débats parmi les gestionnaires des universités d'Europe centrale et orientale. La Roumanie, par exemple, a adopté une méthode de financement peu différente de celle du Royaume-Uni, selon laquelle le Conseil de financement alloue une subvention globale à chaque université. En Macédoine en revanche, où les universités «sont des associations assez peu structurées de facultés et d'organismes divers (...), qui disposent en tant que telles de très peu de pouvoir alors que les organismes qui en sont membres bénéficient d'une grande indépendance» (Soptrajanov, 1995), l'État alloue les subventions directement aux facultés, ce qui soulève la question du rôle que joue l'université à l'égard des facultés dans le processus de planification (Macédoine, 1995). Ces questions sont, de toute évidence, influencées par l'histoire et la culture des pays.

Il n'est pas dans notre propos de nous appesantir sur les conséquences de ces différentes traditions, mais nous remarquerons que dans les deux pays, les gestionnaires sont désormais aux prises avec les problèmes de planification et d'affectation des ressources qui accompagnent une plus grande autonomie financière. D'après certains travaux de recherche menés récemment au Royaume-Uni, le passage d'un ancien système centralisé à un système décentralisé, fondé sur des formules, a tout autant rapport à l'évolution culturelle qu'à la gestion finan-

cière (Thomas, 1996). Le présent article tend à montrer que pour que le processus de changement soit efficace, les gestionnaires doivent adopter une approche globale à l'égard de la gestion financière. L'adoption de techniques ou de méthodes particulières dans le but de mieux gérer les ressources peut en soi ne pas suffire à atteindre le résultat souhaité à moins de s'accompagner de mesures de soutien. L'expérience britannique confirme en outre qu'une autonomie accrue implique, au niveau des départements et de la haute direction de l'université, la responsabilité de mettre en œuvre des systèmes efficaces de reddition de comptes. Cette expérience britannique, fondée sur le transfert des responsabilités de l'université aux facultés et aux départements, est également applicable à la situation à laquelle sont confrontés les gestionnaires d'Europe centrale et orientale, où il s'agit d'un transfert de responsabilités de l'État aux établissements.

Dans le présent article, nous examinerons donc l'expérience du Royaume-Uni, tout en étant attentif à certains des problèmes que risquent d'affronter les gestionnaires d'Europe centrale et orientale dans le contexte d'une autonomie et d'une transparence accrues en matière de gestion financière.

LE CONCEPT D'APPROCHE GLOBALE

Le concept d'approche globale en gestion est largement traité dans les articles et les publications. Pour Leavitt (1965), par exemple, l'organisation s'articule en un losange dans lequel les tâches, la technologie, la structure et les individus sont considérés comme des variables interactives et interdépendantes. Cette théorie est conforme à deux autres concepts : celui d'« architecture organisationnelle » qui voit l'organisation en termes de travail, d'individus et de dispositifs organisationnels officiels et officieux (Kochan et Useem, 1992) ; et celui de « système de travail à haute performance » qui regroupe le travail, les individus, la technologie et l'information de manière à en optimiser la concordance ou l'harmonie (Nadler *et al.*, 1992).

Mais aucune de ces variables n'est statique « de sorte que tout changement se produisant dans l'une d'elles provoque en général dans les autres des changements qui visent à compenser le changement initial ou à y répondre » (Leavitt, 1965, p. 1145). De plus, les changements apportés aux variables « peuvent être consciemment voulus ou bien résulter, d'une manière imprévue et souvent coûteuse, d'efforts visant à modifier une ou deux variables seulement » (Leavitt, 1965, p. 1145). Comme l'a observé Donaldson (1987), le fait de ne pas reconnaître l'interdépendance des variables peut aboutir à une période d'inadaptation, opinion partagée par Mohrman et Lawler (1993) qui affirment que « le changement organisationnel n'est pas seulement un problème de modification des technologies, des structures et des tâches. Il comporte plus fondamentalement

un remaniement des valeurs et des croyances des employés» (p. 242). La mise en place de nouvelles méthodes d'affectation des ressources, qui est au centre de cet article, modifie de toute évidence les tâches que sont censés accomplir les membres du personnel et influe sur leurs objectifs, mais comme le constate Perrow (1967), «pour qu'un changement radical d'objectifs soit concluant, il y a peut-être lieu de modifier la technologie, et donc la structure, sous peine de devoir payer très cher le manque de concordance entre ces variables».

Mais ces variables internes sont aussi soumises aux influences du milieu extérieur (Stacey, 1993). Il incombe à la direction de maintenir un «équilibre dynamique» entre ces diverses forces (Scott Morton, 1992). Comme l'observe Shattock (1992), trois universités du Royaume-Uni qui se sont heurtées à des difficultés financières particulières dans les années 80 «semblent avoir fondé leur politique sur une vision erronée de l'environnement extérieur» (p. 249).

L'EXPÉRIENCE DU ROYAUME-UNI

Si l'on se tourne à présent vers l'expérience britannique pour tenter de trouver des modes efficaces et efficaces d'affectation de ressources de plus en plus rares, on s'aperçoit que les méthodes reposent davantage sur des formules, tant à l'échelon national qu'institutionnel. A l'échelon national, l'ancien mode de financement a été remplacé en 1986, lorsque le *University Grants Committee* (UGC) a introduit la notion de sélectivité dans le financement de la recherche, basée sur une évaluation du dynamisme de la recherche effectuée dans chaque département. Il a aussi mis en place une méthode de financement de l'enseignement fondée sur le nombre d'étudiants et sur une unité de ressources variable selon les disciplines mais pas selon les universités (UGC, 1985). Bien que l'UGC ait spécifié sa méthode, il n'a pas révélé les divers coefficients des formules. En 1989, le *Universities Funding Council* (UFC) a remplacé l'UGC. L'UFC s'est montré plus ouvert quant aux coefficients utilisés, tout en maintenant le concept d'une subvention globale aux universités et en insistant sur le fait que l'affectation interne des fonds incombait aux universités. Cette politique a été maintenue lorsque l'UFC a lui-même été remplacé par les *Higher Education Funding Councils* en 1992, bien qu'il subsiste encore certaines zones d'ombre dans la méthode (Johnston, 1993).

Cette plus grande transparence au niveau national a eu une incidence sur les modalités d'affectation interne des ressources. Certaines universités avaient adopté depuis plusieurs années une approche fondée sur des formules pour déterminer les affectations accordées aux départements. Les méthodes avaient varié selon les établissements (Shattock et Rigby, 1983). Mais quand ces derniers ont su combien «gagnait» chacune de leurs unités de base, les pressions visant à

refléter les formules nationales au niveau institutionnel se sont intensifiées. Facilitée par les commentaires formulés dans le rapport Jarratt sur les études de l'efficacité dans les universités (1985), l'adoption de comptes de pertes et profits dans les départements de certains établissements a permis de fournir un indicateur de performance de plus en plus significatif dans le contexte de l'affectation des ressources.

Parallèlement à cette évolution vers des méthodes fondées davantage sur des formules s'est développée une tendance vers une décentralisation accrue des responsabilités au profit des facultés et des départements. Il y avait eu, depuis toujours, une certaine délégation de pouvoir à ces niveaux mais, encore une fois sous l'influence du rapport Jarrat (1985), la gamme de dépenses déléguées s'est élargie. Les dispositions prises ont varié selon les universités, mais les changements les plus notables se sont produits dans les établissements qui ont délégué les dépenses salariales, puisque plus de 70 pour cent des dépenses d'un département tombent sous cette rubrique. Mais encore plus éloquent peut-être que l'éventail d'articles délégués est le fait que, dans certains établissements, les directeurs des centres budgétaires ont été investis de plus larges pouvoirs de virement entre postes budgétaires et ont été autorisés à reporter les excédents et les déficits d'une année sur l'autre.

De plus, à côté de la mise en application de méthodes fondées sur des formules, on a commencé à intégrer des mécanismes d'incitation dans les procédures d'affectation des ressources. Par exemple, une certaine part des fonds de recherche ou des droits de scolarité provenant des étudiants étrangers a été allouée aux départements attirant ce genre de revenus. Ces dispositions ont eu pour effet d'introduire une certaine dose d'anticipation dans la planification stratégique des départements, dans la mesure où certaines activités attirent nécessairement certains revenus. L'intention était de signaler, au niveau des départements, les pressions induites par un milieu extérieur dynamique et de favoriser, par la voie de la souplesse, du renforcement de l'autonomie et de l'esprit d'entreprise, les activités engendrant des revenus et la gestion rationnelle et efficace des ressources.

CONSÉQUENCES

Nous avons donné, dans la section précédente, un aperçu d'un processus complexe de grande envergure. Mais il devient évident que les approches fondées sur des formules et sur la décentralisation en matière de gestion financière ne représentent pas nécessairement la meilleure solution dans la recherche d'une gestion rationnelle et efficace des ressources. Williams (1992), par exemple, dans une étude de quatorze universités, relève toute une gamme de pratiques :

certaines établissements transfèrent une grande quantité de responsabilités au niveau des départements, tandis que d'autres affirment ne s'orienter que très peu vers la décentralisation. Williams considère par conséquent ces modèles comme des « points sur un spectre » qui s'étend de la maîtrise centralisée des ressources à l'autonomie d'un département ou d'une faculté. Ces vues concordent avec celles de Sharpe (1994) dont l'analyse de la gestion du système scolaire australien l'a conduit à examiner la décentralisation en termes de continuum.

Les constatations de Williams (1992) et de Sharpe (1994) offrent une intéressante toile de fond à une vaste étude de deux universités britanniques qui ont adopté les concepts de gestion financière décentralisée (Thomas, 1995). Selon cette étude, les tentatives visant à améliorer la gestion financière par l'adoption de systèmes d'affectation de ressources décentralisés et basés sur des formules peuvent avoir des conséquences inattendues (Thomas, 1997) et être nuisibles à moins de s'accompagner d'une approche globale de la gestion du changement.

L'expérience montre que la mise en place de ce genre de systèmes influe sur les tâches des membres du personnel. Les membres de l'équipe de haute gestion et les directeurs de département doivent devenir experts dans la compréhension et le maniement des données, ce qui est plus naturel pour certains que pour d'autres. Il est toujours dangereux de généraliser, mais en raison de leur formation et de leurs antécédents professionnels, les directeurs des départements scientifiques peuvent être plus à l'aise face à cette approche que leurs collègues des facultés de lettres. Chargés de défendre les intérêts de leur département devant les diverses assemblées de l'université, les directeurs qui comprennent facilement la méthodologie sont avantagés dans le milieu micro-politique qui entoure le processus d'affectation des ressources. En réalité, et l'étude le montre, la mise en place de méthodes basées sur des formules n'a pas réduit le rôle des sous-unités; d'autres constatent d'ailleurs l'importance de ce rôle dans le processus d'allocation (Pfeffer et Salancik, 1974; Salancik et Pfeffer, 1974; Hills et Mahoney, 1978), particulièrement en période de restriction budgétaire (Davies, 1985). De plus, l'élargissement des responsabilités financières met inévitablement à l'épreuve les compétences des directeurs de département en matière de gestion. En particulier, le stress d'un directeur dont le département est en déficit peut être considérable.

Non seulement la décentralisation a eu une incidence considérable sur les tâches des directeurs de département, mais on a aussi constaté que des changements s'imposaient dans les rôles du personnel de l'administration centrale. On a en particulier mis davantage l'accent sur les services d'aide et de formation offerts aux doyens et aux directeurs de département; le Service du personnel est passé de fonctions administratives traditionnelles à des fonctions de gestion et de conseil; et on s'est attaché à développer les compétences en gestion finan-

cière du Service des finances. On a donc noté une différence de qualité dans le travail exigé de beaucoup de membres du personnel de l'administration centrale. Comme l'a observé un employé, il ne s'agissait plus simplement de mener à bien des activités de routine : il fallait faire preuve de plus d'imagination et accomplir un travail devenu plus exigeant.

IMPLICATIONS

Il est de toute évidence très difficile de transférer les conclusions de l'étude dans le contexte de l'Europe centrale et orientale. Les obstacles sont énormes : rareté des ressources, contraintes d'ordre juridique, pratiques en vigueur. Néanmoins, « dans quasiment toutes les parties du monde, les pressions montent pour réformer le financement de l'enseignement supérieur » (Ziderman et Albrecht, 1995, p. 1). Perceptibles au cours des débats qui ont eu lieu aux ateliers organisés en Macédoine et en Roumanie, ces pressions attestent de la responsabilité additionnelle qui pèse sur les gestionnaires depuis que le fort contrôle exercé par le gouvernement central sur la prise de décisions a cédé le pas à l'autonomie et à la responsabilisation institutionnelles. Si l'on se fonde sur l'étude, pour réagir efficacement à ces pressions, il conviendra d'adopter une approche globale qui aborde plusieurs aspects : le perfectionnement du personnel, les systèmes d'information de gestion et la structure institutionnelle. Nous traiterons de ces trois points à tour de rôle.

Premièrement, la décentralisation ayant trait au changement culturel tout autant qu'à la gestion financière, il faut se rendre compte que l'université se compose d'un ensemble d'individus et que le personnel doit être préparé au changement. Comme le constate Palfreyman (1989), le passage à une culture d'entreprise exige non seulement que l'on s'attache aux problèmes d'efficacité et d'efficacités, mais aussi que l'on soit sensible aux questions de compétences, de style et de valeurs, qui sont axées sur les employés. Une telle approche est tributaire d'un changement d'attitudes et de systèmes de valeurs des individus et de la résolution de problèmes internes, qui nécessite de la souplesse et la mise en place de réseaux informels.

Ces changements ont deux conséquences : un programme de formation et de perfectionnement du personnel universitaire et administratif doit être mis en œuvre dans le cadre d'un processus d'apprentissage organisationnel plus large ; et les nominations aux postes de direction, comme ceux de doyen ou de directeur de département, doivent tenir compte des compétences administratives autant que des compétences scientifiques des intéressés. Il y a de toute évidence conflit entre les impératifs administratifs et scientifiques, car le besoin qu'ont les directeurs de département de mettre en relief leurs qualités de

gestionnaire peut porter préjudice à leurs activités universitaires et à leur satisfaction personnelle. Le danger, c'est que lorsqu'on prend conscience de la nécessité de dispenser des programmes de formation, on ne suive le processus de changement au lieu de préparer le personnel à l'avance.

Deuxièmement, pour que la décentralisation soit réussie, elle doit s'appuyer sur un système d'information de gestion adéquat qui englobe l'ensemble de l'université. Ce genre de systèmes exige la fourniture de données actualisées, compatibles et faciles à comprendre, qui soient uniformes dans les départements et à l'administration centrale et dans les divers centres de responsabilité de l'administration centrale. L'étude tend à montrer que les variations dans la nature des centres budgétaires, dues à la taille, à la discipline ou aux préférences antérieures, conduisent au développement de systèmes d'information de gestion différents; que la multiplicité des centres budgétaires accroît la difficulté d'établir un système intégré à l'échelle du campus; et que la mise en place d'un tel système exige des arguments micro-politiques tout autant que des arguments rationnels. Nonobstant ces facteurs, le fait de ne pas s'assurer que ces systèmes sont en vigueur avant d'accroître le degré de décentralisation conduit à cumuler les efforts, à augmenter les frais généraux et à compromettre très sérieusement la gestion financière.

Troisièmement, l'étude montre l'importance de structures institutionnelles appropriées, en particulier les comités, les unités budgétaires et le soutien administratif. Il existe des comités dont le rôle est critique dans l'optique du processus d'affectation des ressources, et la composition de ces comités influe sur les modes de comportements, les approches adoptées et le degré d'efficacité. En particulier, le fait que les doyens ou les directeurs de département sont membres des comités conduit à un conflit entre leurs rôles de représentation et de gestion, ce qui a pour effet d'introduire des influences micro-politiques dans la détermination de ce qui est présenté comme des données objectives. Par ailleurs, un comité plus restreint peut n'être pas à même d'assurer une vaste prise en charge des problèmes à l'échelle de l'université. De plus, même les décisions d'un petit comité non représentatif, présentées objectivement, reflètent les valeurs et les perceptions des agents de changement.

L'une des décisions que devront prendre ces importants comités concerne le niveau auquel il convient de décentraliser. L'étude montre que la première unité universitaire est censée être l'unité de gestion appropriée. Beaucoup de choses dépendent à l'évidence de la culture de l'établissement, mais cette décision aura des répercussions significatives. Par exemple, beaucoup de petits départements peuvent être des unités universitaires viables mais peuvent être trop restreints pour pouvoir user de la flexibilité financière qu'est censée offrir la décentralisation. En revanche, lorsqu'un centre budgétaire est établi au-dessus du niveau de l'unité de base traditionnellement acceptée, en fusionnant de petits départe-

ments à des fins de gestion, on tend à créer un mécanisme auxiliaire pour la distribution des ressources à ces petites unités.

Compte tenu de ce qui a été dit plus haut concernant la formation et la nomination du personnel de direction, il importe que les directeurs des centres budgétaires aient l'autorité structurelle et personnelle voulue pour mettre en œuvre les changements. Le concept de président élu, encore répandu dans certains établissements, doit céder le pas au concept de gestionnaires nommés, pour que le processus de décentralisation puisse s'avérer efficace. Un tel rééquilibrage exige de même la réorientation du soutien administratif. La décentralisation et les systèmes basés sur des formules donnent aux centres budgétaires l'occasion d'influer sur leur propre avenir, dans le cadre de la politique stratégique globale de l'université. Une telle approche implique un niveau de décentralisation du soutien administratif, le personnel administratif «s'intégrant à des groupes de résolution de problèmes au lieu d'être des spectateurs amers qui attaquent de l'extérieur» (Thompson, 1965). La mesure dans laquelle cette décentralisation sera effective dépendra de la taille et de la structure de l'établissement. Le besoin se fait néanmoins sentir d'une «décentralisation psychologique» des fonctions administratives, le personnel de soutien se voyant jouer le rôle d'animateur et de stimulateur et se considérant partie intégrante des espoirs et des aspirations des centres budgétaires, tout en conservant son rôle d'observateur.

En résumé, la leçon qui se dégage de l'étude du Royaume-Uni est la suivante : en abordant les problèmes de gestion financière et en acceptant les responsabilités associées à une décentralisation accrue, les gestionnaires des établissements d'Europe centrale et orientale devront adopter une approche globale ; ils devront en particulier :

- préparer et former le personnel aux techniques de gestion financière ;
- mettre en place des politiques et des programmes de perfectionnement du personnel ;
- insister sur l'importance de la communication entre les employés travaillant dans des secteurs différents de l'établissement ;
- mettre en œuvre des modalités de nomination et de promotion qui tiennent compte de la nécessité de recruter et de conserver du personnel de haut calibre, capable de faire preuve de flexibilité, d'esprit d'initiative et de sens des responsabilités ;
- comprendre et évaluer les méthodes de financement employées par l'État et par les organismes publics de financement ;
- mettre au point des systèmes d'information de gestion susceptibles de soutenir avec efficacité les gestionnaires dans leurs nouvelles tâches ;

- revoir les structures institutionnelles (tant les structures des cadres que celles des comités) pour s'assurer qu'elles sont en mesure d'étayer la prise de décisions rapide qu'exige un environnement compétitif.

Ces objectifs peuvent sembler décourageants, en particulier à la lumière des contextes juridique et financier dans lesquels évoluent les gestionnaires d'Europe centrale et orientale mais, comme le notent Ziderman et Albrecht (1995, p. 139), « lorsqu'ils dépendent trop de l'État, les établissements sont souvent mal équipés pour gérer leurs activités avec efficacité. Le renforcement des capacités par le biais de la mise en place de systèmes d'information de gestion, de la formation du personnel et du développement d'une culture de gestion devra compléter la réforme financière ». Comme cet article tend à le démontrer, le fait de ne pas s'attaquer à ces questions peut entraîner un déplacement des objectifs, l'établissement se trouvant détourné de son rôle principal, à savoir l'enseignement et la recherche. On peut donc affirmer que la gestion efficace du changement est tributaire d'une approche globale qui reconnaît l'interdépendance des variables organisationnelles et qu'une approche unitaire se concentrant sur une seule variable a peu de chances d'être couronnée de succès.

RÉFÉRENCES

- CNFIS (1995), *Règlement provisoire du Conseil national pour le financement de l'enseignement supérieur* (CNFIS), ministère de l'Éducation, Bucarest.
- DAVIES, J.L. (1985), « Policy Formation », in G. Lockwood et J.L. Davies, *Universities : The Management Challenge*, chapitre 6, pp. 139-163, SRHE/NFER-Nelson, Windsor.
- DONALDSON, L. (1987), « Strategy and Structural Adjustment to Regain Fit and Performance : In Defence of Contingency Theory », *Journal of Management Studies*, vol. 24, pp. 1-24.
- EISEMON, T.O., MIHAILESCU, I., VLASCEANU, L., ZAMFIR, C., SHEEHAN, J. et DAVIES, C.H. (1995), « Higher Education Reform in Romania », *Higher Education*, vol. 30, pp. 135-152.
- HILLS, F.S. et MAHONEY, T.A. (1978), « University Budgets and Organisational Decision Making », *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, pp. 454-465.
- JARRATT REPORT (1985), *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*, CVCP, Londres.
- JOHNSTON, R.J. (1993), « Funding Research : An Exploration of Inter-Discipline Variations », *Higher Education Quarterly*, vol. 47, n° 4, pp. 357-372.
- KOCHAN, T.A. et USEEM, M. (dir. pub.) (1992), *Transforming Organisations*, Oxford University Press, New York.
- LEAVITT, H.J. (1965), « Applied Organisational Change in Industry : Structural, Technological and Humanistic Approaches » in J.G. March (dir. pub.), *Handbook of Organisations*, vol. 27, pp. 1144-1170, Rand McNally, Chicago.
- MACÉDOINE (1995), Rapport non publié d'un groupe de travail sur l'affectation des ressources, présenté à un atelier sur la politique et l'évolution de l'enseignement supérieur en Macédoine, 25-27 mai, Skopje.
- MAUCH, J.E. et SABLOFF, P.L.W. (1995), *Reform and Change in Higher Education*, Garland, New York.
- MIHAILESCU, I. et VLASCEANU, L. (1994), « Higher Education Structures in Romania », *Higher Education in Europe*, vol. 19, n°4, pp. 79-93.
- MOHRMAN A.M. Jr. et LAWLER III, E.E. (1993), « Human Resource Management : Building a Strategic Partnership » in J.R. Galbraith, E.E. Lawler III and Associates, *Organising for the Future : The New Logic for Managing Complex Organisations*, pp. 229-255, Jossey-Bass, San Francisco.
- NADLER, D.A., GERSTEIN, M.S., SHAW, R.B. and ASSOCIATES (1992), *Organisational Architecture*, Jossey-Bass, San Francisco.

- PALFREYMAN, D. (1989), « The Warwick Way : A Case Study of Entrepreneurship within a University Context », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 1, n° 2, pp. 207-219.
- PERROW, C. (1967), « A Framework for the Comparative Analysis of Organisations », *American Sociological Review*, vol. 32, pp. 194-208.
- PFEFFER, J. et SALANCIK, G.R. (1974), « Organisational Decision Making as a Political Process : The Case of a University Budget », *Administrative Science Quarterly*, vol. 19, pp. 135-151.
- SADLAK, J. (1994), « The Emergence of a Diversified System : the State/Private Predicament in Transforming Higher Education in Romania », *European Journal of Education*, vol. 29, n° 1, pp. 13-23.
- SALANCIK, G.R. et PFEFFER, J. (1974), « The Bases and Use of Power in Organisational Decision Making : The Case of a University », *Administrative Science Quarterly*, vol. 19, pp. 453-473.
- SCOTT MORTON, M.S. (1992), « The Effects of Information Technology on Management and Organisations » in T.A. Kochan et M. Useem (dir. pub.), *Transforming Organisations*, chapitre 16, pp. 261-279, Oxford University Press, New York.
- SHARPE, F. (1994), « Devolution – Towards a Research Framework », *Educational Management and Administration*, vol. 22, n° 2, pp. 85-95.
- SHATTOCK, M.L. (1992), « Higher Education Cuts, Research Selectivity and the Management Challenge » in E. Frackmann et P. Maassen (dir. pub.), *Towards Excellence in European Higher Education in the 90's*, Lemma et EAIR, Utrecht.
- SHATTOCK, M.L. et RIGBY, F.G. (dir. pub.) (1983), *Resource Allocation in British Universities*, SRHE, Guildford.
- SOPTRAJANOV, B. (1995), « The Higher Education in the Republic of Macedonia : State, Problems and Trends », document présenté à la conférence annuelle de l'EAIU tenue à Milan, octobre 1995.
- STACEY, R.D. (1993), *Strategic Management and Organisational Dynamics*, Pitman, Londres.
- THOMAS, H.G. (1995), *Implementing Change : A Case Study of Devolved Formula-based Resource Allocation Systems in Two United Kingdom Universities*, thèse de doctorat non publiée, Anglia Polytechnic University.
- THOMAS, H.G. (1996), « Resource Allocation in Higher Education : A Cultural Perspective », *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 1, n° 1, pp. 35-51.
- THOMAS, H.G. (1997), « The Unexpected Consequences of Financial Devolution », *Higher Education Review*, vol. 29, n° 3, pp. 7-21.
- THOMPSON, V.A. (1965), « Bureaucracy and Innovation », *Administrative Science Quarterly*, vol. 10, pp. 1-20.
- UGC (1985), *Planning for the Late 1980s*, circulaire 12/85, 9 mai. UGC, Londres.
- WILLIAMS, G. (1992), *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- ZIDERMAN, A. et ALBRECHT, D. (1995), *Financing Universities in Developing Countries*, Falmer Press, Londres.

LA GESTION STRATÉGIQUE DU FINANCEMENT DE LA RECHERCHE

Maivor Sjölund

Agence nationale de l'enseignement supérieur
Suède

RÉSUMÉ

L'auteur de cet article examine l'incidence des nouvelles dispositions en matière de financement de la recherche en Suède, destinées à faire porter l'intérêt pour la recherche monodisciplinaire (mode 1) sur la recherche pluridisciplinaire, axée sur la résolution de problèmes (mode 2). Mettant l'accent sur la gestion institutionnelle, elle analyse les tensions entre l'université, lieu de liberté intellectuelle et d'autonomie, et le pouvoir qu'exercent les organismes externes de financement, publics ou privés. Les entretiens avec les vice-chanceliers indiquent une voie stratégique qui permet de répondre aux critères de stabilité, de souplesse et d'autonomie des établissements.

INTRODUCTION

L'auteur examine l'incidence des nouvelles dispositions en matière de financement de la recherche en Suède, destinées à faire porter l'intérêt pour la recherche monodisciplinaire sur la recherche pluridisciplinaire, axée sur la résolution de problèmes. Mettant l'accent sur la gestion institutionnelle, elle analyse les tensions entre l'université, lieu de liberté intellectuelle et d'autonomie, et le pouvoir qu'exercent les organismes externes de financement, publics ou privés.

Un nouveau mode d'élaboration de nouvelles connaissances fait aujourd'hui l'objet de nombreux débats. Contrairement à la méthode intradisciplinaire classique, le nouveau mode est abordé de l'extérieur et a pour but d'engendrer le savoir avec efficacité. Dans leur ouvrage *The New Production of Knowledge - The*

dynamics of science and research in contemporary societies (1994), Gibbons *et al.* affirment qu'une nouvelle manière de produire la connaissance est en train de prendre forme, parallèlement à la manière traditionnelle. Ils nomment respectivement les modèles « mode 1 » et « mode 2 ». Le mode 1 correspond à la façon intradisciplinaire classique d'élaborer les connaissances nouvelles. La curiosité des scientifiques et la recherche de la vérité à laquelle ils s'adonnent en sont les principaux éléments moteurs. Aucune importance directe n'est attachée à l'utilité des nouvelles connaissances. L'esprit critique et la vérification de l'exactitude des connaissances sont les aspects essentiels du modèle. Les critères d'intradisciplinarité garantissent la qualité de la recherche. Dans le mode 1, les problèmes de recherche sont formulés et résolus au sein de la discipline.

Le mode 2 est pluridisciplinaire et centré sur la résolution de problèmes. Les questions sont posées dans le milieu dans lequel seront appliquées les connaissances. Alors que le mode 1 se caractérise par l'homogénéité et par la préservation de l'organisation hiérarchique, le mode 2 a pour particularités l'hétérogénéité et une organisation variable. Il réunit différents intervenants qui tentent solidairement de résoudre un problème, défini dans un contexte local particulier.

Les modèles s'appuient sur différents types de contrôle de la qualité. Dans le mode 1, les critères d'intradisciplinarité courants constituent le contrôle de la qualité. Les questions posées sont intradisciplinaires, et les connaissances nouvelles sont confrontées aux expériences antérieures. La question principale qui se pose est de savoir si les connaissances sont exactes dans un certain sens du terme. L'examen se déroule dans un contexte de justification, pour reprendre la terminologie de Karl Popper. La force motrice est la quête du savoir pour le savoir.

Ce qui stimule le mode 2, c'est l'idée que les connaissances seront utiles à quelqu'un – à l'industrie, à l'État, ou à la collectivité de façon générale. Les connaissances s'élaborent dans un milieu caractérisé par la négociation entre les intervenants. L'efficacité du processus de production des connaissances et l'utilité des connaissances engendrées sont les critères centraux du mode 2. Les auteurs soulignent la relation de complémentarité qui existe entre les deux modes. Le mode 1 est un préalable nécessaire à la résolution de problèmes qui s'opère au mode 2. Mais le mode 1 n'est pas toujours adéquat ; c'est pourquoi, les critères intradisciplinaires de contrôle de la qualité sont complétés par les aspects d'efficacité et d'utilité du mode 2.

Ces dernières années, une évolution considérable s'est produite dans le système suédois de financement de la recherche. De nouvelles sources de financement ont pénétré le secteur de la recherche, sous la forme de fondations de recherche privées et des fonds de recherche de la Commission de l'Union européenne. Elles ont pour but d'appuyer la recherche qui est jugée utile et qui peut

améliorer la compétitivité du commerce et de l'industrie, c'est-à-dire la recherche correspondant au mode 2.

FORMULATION DU PROBLÈME

Le problème qui va être analysé est le suivant : comment les universités, qui sont des organismes autonomes, arrivent-elles à réaliser un équilibre entre les travaux de recherche qu'elles entreprennent elles-mêmes selon le mode 1, et les contraintes externes qui pèsent sur la recherche menée aux termes du mode 2 ? Trois questions seront traitées :

1. De quelle manière les subventions à la recherche provenant de sources extérieures influenceront-elles sur la gestion des établissements, en particulier sur l'affectation des ressources dans les établissements ?
2. Les bailleurs de fonds du mode 2 souhaitent-ils implanter de nouvelles unités dans les universités, qui soient distinctes des unités de base, c'est-à-dire des départements axés sur une discipline particulière ?

Pour répondre à la question de savoir comment les universités considèrent la mise sur pied d'unités distinctes des unités de base, il y a lieu de définir le concept d'«unité». Tout est concevable à cet égard, sur une échelle qui va du réseau temporaire peu resserré à l'organisme physiquement séparé, c'est-à-dire à l'unité disposant de ses propres locaux et de ses propres effectifs et se trouvant en dehors de la structure traditionnelle de l'établissement. Dans la suite du texte, nous utiliserons le terme *réseau* pour désigner la forme de collaboration la moins structurée. Le stade suivant sur l'échelle est le *centre* spécial, un peu plus permanent que le réseau. Un centre peut être une unité distincte du point de vue comptable (centre de comptabilité ou de profits) et, dans certains cas, peut avoir un administrateur ou un directeur à temps partiel. A l'autre bout de l'échelle, on trouve l'*institut* qui dispose de ressources permanentes sous la forme de personnel et de locaux et peut parfois fonctionner sous son propre nom.

3. La nouvelle organisation externe, dotée de plusieurs sources de financement différentes, va-t-elle accroître l'autonomie de l'établissement, ou y aura-t-il une tension accrue entre l'administration de l'établissement et les dirigeants universitaires des conseils de faculté, qui défendent des valeurs différentes du système ? (Voir les modes normatifs dans Becher et Kogan, 1992, p. 10.) L'administration de l'établissement peut, par exemple, rechercher l'efficacité et le contrôle selon le mode 2, tandis que les conseils de faculté défendront des valeurs conformes au mode 1.

APPROCHE ET MÉTHODOLOGIE

L'étude est qualitative; elle est fondée sur des entretiens avec des vice-chanceliers ou des vice-chanceliers adjoints, des intendants, ainsi qu'avec des doyens et d'autres représentants des facultés. Les entretiens se sont déroulés aux universités de Göteborg, Linköping, Lund, Stockholm, Umeå et Uppsala, et à l'Institut Royal Caroline, à l'Université de technologie Chalmers et à l'Institut Royal de technologie*.

CRÉATION D'UN NOUVEAU SECTEUR DE FINANCEMENT

Depuis 1994, de nouveaux bailleurs de fonds sont entrés dans le champ de la recherche suédois au côté des pouvoirs publics, des conseils de recherche et des organismes sectoriels qui finançaient déjà la recherche. On peut citer parmi eux les fondations créées par le gouvernement non socialiste avec l'argent provenant des «fonds d'investissement collectifs des salariés». Au total, onze fondations ont été mises sur pied, notamment la Fondation pour la recherche environnementale stratégique, la Fondation pour le développement du savoir et des compétences, et la Fondation pour la recherche stratégique. Comme ces fondations ont reçu un statut d'organismes privés, leurs activités se déroulaient en dehors du contrôle de l'État.

Les fondations ont été établies pour financer la recherche selon le mode 2, dans le but d'accroître la compétitivité de l'industrie et des entreprises suédoises. L'objectif est de mettre en place des lieux de recherche organisés sur une base plus ou moins permanente, au profit des universités, du commerce et de l'industrie. Il est stipulé par les bailleurs de fonds que les connaissances devront avoir un intérêt pratique et être utiles. La Fondation pour la recherche stratégique souhaite contribuer à l'essor des études de deuxième et troisième cycle et des projets de recherche suédois en vue de renforcer la compétitivité du pays. La Fondation pour le développement du savoir et des compétences veut appuyer l'enseignement universitaire, par exemple en aidant les personnes titulaires d'un diplôme de cycle supérieur qui ont des liens étroits avec l'industrie et le commerce suédois. La Fondation pour la recherche environnementale stratégi-

* L'étude a été effectuée en automne 1995, dans le cadre des travaux de l'Agence nationale de l'enseignement supérieur de Suède, à la demande d'une commission gouvernementale sur le financement de la recherche. Le présent article s'inspire en partie de ce document, publié en suédois dans un rapport officiel du gouvernement suédois (SOU). Voir SOU, 1996, p. 29, «Forskning och Pengar», bilaga 5, «Externfinansieringens påverkan på fakultetsanslag och organisation inom universitet och högskolor», par Sjölund, Maivor et Odeberg, Stefan.

que désire promouvoir la mise sur pied de lieux de recherche d'envergure internationale, importants pour la compétitivité future du pays. La recherche devra contribuer à la résolution de grands problèmes environnementaux et à un développement social respectueux de l'environnement.

En automne 1996, après des débats politiques acharnés, le gouvernement socialiste est parvenu à étatiser les fondations. C'est lui qui nomme désormais les membres des conseils. Mais jusqu'ici, les objectifs des fondations n'ont pas été modifiés. Elles continuent de contribuer à des travaux de recherche utiles au commerce et à l'industrie.

Par ailleurs, un organisme gouvernemental central, appelé Conseil national pour le développement industriel et technique (NUTEK), a été chargé d'établir des « centres de compétence » dans le cadre d'un autre programme de recherche. L'État finance ces centres dans le but d'en faire profiter l'industrie, le commerce et la recherche. L'un des critères du NUTEK pour mettre sur pied un centre de compétence est que les travaux qui y seront effectués devront revêtir une importance pour l'industrie et que le centre devra employer des chercheurs qui travailleront avec les entreprises sur une base d'échange.

De plus, en tant qu'État membre de l'Union européenne, la Suède peut désormais solliciter des fonds de recherche gérés par l'Union. Mais aux termes du Quatrième Programme cadre de l'UE, pour que des travaux de recherche puissent être financés, leur pertinence et leur utilité doivent être établies.

Cela veut donc dire que les nouvelles fondations apparues sur la scène suédoise favorisent la recherche selon les valeurs du mode 2. Une autre condition importante énoncée par les bailleurs de fonds est qu'ils exigent un financement de contrepartie de la part des universités pour mener à bien un projet : si un financier de l'extérieur fournit la moitié ou le tiers des fonds nécessaires à l'exécution d'un projet, l'université est censée verser un montant équivalent.

APPROCHES STRATÉGIQUES

De quelle manière les subventions à la recherche provenant de sources extérieures influenceront-elles sur l'affectation des ressources par le conseil de faculté ?

Il s'agit ici d'examiner s'il y a une corrélation entre la capacité d'une unité de base, par exemple une discipline, de se procurer des ressources externes et l'attribution de fonds à cette unité par le conseil de faculté.

La corrélation peut être positive ou négative. Une corrélation positive implique que le conseil de faculté souhaite créer une structure incitative permettant

aux unités de base de se faire concurrence, sur une base scientifique, pour les fonds de provenance extérieure. Le fait pour une discipline d'obtenir des fonds de recherche au cours d'un processus d'examen par les pairs devient alors un label de qualité.

Une corrélation négative sous-entend que le conseil de faculté appuie, dans une perspective scientifique, les unités de base qui ne réussissent pas à obtenir des fonds de source extérieure. Il peut s'agir de petites disciplines particulières ou de nouvelles disciplines recevant peu de financement externe.

L'analyse montre que les conseils de faculté eux-mêmes fixent les normes de répartition des fonds. Les normes varient selon les conseils. Il existe des différences entre les conseils de faculté d'un même établissement, et des différences entre établissements également. Par exemple, le conseil de la faculté de médecine de l'Université de Stockholm n'utilise pas les mêmes normes que d'autres conseils de faculté de médecine d'autres universités.

Il apparaît toutefois clairement d'après les entretiens, qu'il existe une corrélation entre la capacité d'une discipline d'obtenir des aides dans une compétition scientifique et les fonds alloués par le conseil de faculté. Une unité de base performante obtiendra davantage de fonds du conseil. Les normes et le calcul du montant des fonds obtenus en récompense varieront selon les conseils de faculté, mais il existe un lien évident dans la majorité des cas.

Mais cela n'est vrai que pour les subventions émanant des conseils de recherche parce qu'on a recours à un examen par les pairs pour classer les demandes. Le conseil de faculté n'accordera pas les mêmes récompenses dans le cas des aides financières provenant, par exemple, des nouvelles fondations décrites ci-dessus. Cela implique que ce sont seulement les projets de recherche conformes au mode 1 que le conseil de faculté considérera comme des projets de haute qualité.

Sauf quelques exceptions, les facultés établissent un lien positif direct entre la capacité d'une discipline d'obtenir des fonds externes, ayant fait l'objet d'un examen par les pairs, et l'affectation des ressources. Il convient cependant de noter que 10 pour cent seulement des ressources des conseils de faculté sont distribuées de cette manière. Le solde, soit 90 pour cent, est consacré aux postes permanents et à d'autres coûts.

Même si une discipline ne peut obtenir qu'un faible montant dans la compétition au niveau du conseil de faculté, le système d'incitation paraît fonctionner. Il semble que la plupart des intervenants sont favorables au système. Il est intéressant de noter que l'État s'est abstenu de mettre en œuvre un système similaire au niveau national.

La tendance du financement externe à établir de nouvelles unités conformes au mode 2 au côté des départements

Il ressort des entretiens avec les dirigeants d'université que le financement externe tend à créer des unités au côté des unités de base. Les universités doivent par conséquent adopter une stratégie à deux volets. D'une part, elles ont intérêt à attirer à elles de nouvelles ressources destinées à la recherche. D'autre part, elles veulent conserver l'initiative et décider elles-mêmes de l'usage de ces fonds.

L'analyse montre qu'aucune unité permanente n'a été établie au côté des unités de base à l'initiative ou à la requête des financiers de l'extérieur. En règle générale, les unités permanentes qui existent résultent d'une décision gouvernementale. Il est aussi difficile de déterminer si une unité a été établie entièrement à la seule initiative d'un intervenant de l'extérieur. Il y a souvent interaction entre un chercheur, ou un groupe de chercheurs, qui a l'idée d'un travail de recherche et un intervenant de l'extérieur avec qui il a des intérêts communs.

Les centres de compétence du NUTEK, cofinancés par le NUTEK, les universités et le commerce et l'industrie, n'ont pas non plus été dotés d'une organisation, de locaux et de personnel propres. Le NUTEK avait pour but de créer «une concentration de ressources à long terme (cinq à dix ans) pourvue d'un contenu critique suffisant». L'intention était d'assurer à ces centres un emplacement et une identité (avec leur propre nom), de sorte que les entreprises puissent aisément s'y retrouver dans le milieu de la recherche. Durant les négociations avec les universités, les centres de compétence ont plutôt reçu la forme de centres spéciaux. Le NUTEK a exigé qu'ils aient un directeur et soient autonomes sur le plan comptable. Chaque centre a aussi été doté d'un conseil d'administration comptant notamment des représentants du commerce et de l'industrie. Mais, comme le montre l'étude, ce sont les départements des universités qui emploient les chercheurs.

L'analyse indique qu'il existe une certaine tension entre les ambitions des bailleurs de fonds de l'extérieur et la stratégie des facultés ou des universités soucieuses d'aménager un environnement favorable à l'enseignement et à la recherche à long terme. Le principe qui sous-tend la politique universitaire est qu'il doit exister une relation très étroite entre l'enseignement et la recherche. Selon les dirigeants des universités, cette relation risque d'être affaiblie si on transfère la recherche dans des unités distinctes des unités de base responsables des programmes d'enseignement fondamentaux. Le lien direct avec l'enseignement pourrait se perdre. Prenons quelques exemples à la faculté des sciences sociales de l'Université de Stockholm.

L'Institut d'économie internationale, qui a vu le jour en 1962 à l'initiative du professeur Gunnar Myrdal et a été dirigé ces dernières années par le professeur

Assar Lindbeck, est un institut de recherche de renommée internationale. Mais ce célèbre institut tendait à éclipser le département d'économie de l'université qui éprouvait des difficultés à attirer les meilleurs chercheurs pour couvrir ses besoins en enseignement et en recherche. Le problème a été réglé lorsque le département a conclu des ententes avec les chercheurs de l'institut, tenus désormais d'enseigner au département. Le lien entre la recherche et l'enseignement a pu ainsi être maintenu. D'autres départements ont engagé de la même manière des chercheurs appartenant à des instituts pour qu'ils enseignent des cours de base.

Autre problème qui peut survenir à la suite de l'établissement d'instituts chargés de travaux de recherche spécifiques : la discipline de tutelle peut être « dépossédée » de problèmes de recherche. Il existe, par exemple, à l'Université de Stockholm, un Centre de recherche en immigration (établi par décision gouvernementale) et un Centre pour la recherche dans le secteur public (SCORE) (dont l'implantation a été décidée par le gouvernement après négociations avec la faculté). En raison de leur présence, la recherche en immigration et l'analyse des problèmes du secteur public ont « quitté » leurs unités de base. On peut donc dire que les départements ont été « dépossédés » du contenu de leurs recherches.

Cette situation doit être mise en balance avec le fait que la recherche peut évoluer de manière positive dans son propre environnement. Mais il est aussi dangereux de mettre en place des champs de recherche trop étroitement définis. A long terme, l'environnement de la recherche lui-même peut s'appauvrir car il risque de devenir beaucoup trop uniforme. Le manque de contacts réguliers avec les étudiants au niveau de base et avec les étudiants qui font de la recherche peut également affaiblir à long terme l'environnement de la recherche.

La stratégie pratique qui est clairement apparue au cours des entretiens est que toute personne active dans une université doit avoir sa base, son travail et son identité dans un département. Cela s'applique à la fois aux enseignants et aux étudiants préparant un doctorat. Le fondement de l'université, et donc de sa stabilité, est le département. A partir de ce fondement, des réseaux et des centres spéciaux peuvent s'étendre ou fermer leurs portes à mesure que les problèmes et les domaines de recherche évoluent. La recherche traditionnelle (recherche fondamentale) et la quête du savoir prennent place dans les départements, conformément au mode 1, sans égard pour l'utilité directe du savoir. Dans les centres, les chercheurs, les thésards et les professionnels se rassemblent pour résoudre des problèmes qu'ils ont formulés en commun. Par ce processus, similaire au mode 2, de nouvelles connaissances sont produites. Ces connaissances peuvent ensuite être ramenées dans les départements, en partie par les chercheurs qui abordent les nouvelles connaissances dans leur enseignement, et en

partie par les étudiants préparant un doctorat qui appliquent et développent les nouveaux savoirs dans leur thèse et leur enseignement également.

Cette stratégie peut s'expliquer par des motifs d'ordre organisationnel (comptable) ainsi que par des motifs liés à son contenu. Des difficultés de nature administrative pourraient en effet surgir si une personne touchait un salaire et recevait l'autorisation de prendre des vacances d'unités organisationnelles différentes relevant de la même université. Il est aussi difficile de rendre compte d'étudiants de doctorat à des titres différents. Enfin et surtout, le système actuel de « paiement en fonction des résultats » selon lequel l'université perçoit un versement pour chaque thèse de doctorat réussie est favorable au rattachement permanent des étudiants à une seule unité de base. Si les thésards sont rattachés d'un point de vue organisationnel à une unité pluridisciplinaire ayant ses propres programmes de recherche, on sera confronté à une tâche délicate : allouer la performance des étudiants à cette unité ou au département de tutelle.

Cette stratégie signifie que les universités vont à l'encontre des solutions qui entraînent la mise sur pied, à côté des départements, d'unités permanentes dotées de leurs propres effectifs (c'est-à-dire d'instituts). Ce genre d'unités conduit à l'adoption de certaines solutions qui risquent d'être néfastes au développement futur et à la souplesse des établissements. Lorsque les problèmes de recherche qui étaient la raison sous-jacente de l'implantation d'un institut spécial deviennent obsolètes, l'inertie s'installe et les obstacles au changement surgissent. La mise à pied d'employés et la fermeture de locaux ont généralement un effet nuisible sur les ressources et l'énergie d'une organisation. Lorsque tous les membres du personnel d'un institut relèvent d'un département, ils peuvent y retourner pour rejoindre leur poste – ou se rendre dans un nouveau centre spécial pour traiter de nouveaux problèmes. Les départements représentent ainsi la stabilité dans le travail de recherche, tandis que les centres spéciaux procurent la souplesse nécessaire tant aux nouveaux modes de recherche des connaissances qu'à la diffusion des connaissances nouvelles aux usagers et à la collectivité dans son ensemble.

Un autre facteur est l'avancement des connaissances à long terme. Ce processus concerne principalement la recherche monodisciplinaire, conduite sans qu'on ait l'intention de donner aux nouvelles connaissances une portée pratique immédiate. Ce n'est peut-être que dans une perspective de dix à vingt ans, voire plus, que ces connaissances se trouveront avoir une application concrète plus directe. Au cours des entretiens, il est apparu que les administrations des universités et les représentants des facultés éprouvaient une certaine appréhension à l'idée de se consacrer à l'avancement des connaissances dans le long terme. Pour permettre le processus, il faut réaliser un équilibre entre les montants des fonds alloués par les facultés et les montants du financement externe. Les universités disent craindre que les fonds des facultés ne diminuent relativement au financement

provenant de l'extérieur. La possibilité qu'ont les universités et les facultés de conduire elles-mêmes des activités s'en trouverait réduite.

Plus ou moins d'autonomie pour les établissements ?

Le nouveau dispositif de financement en Suède entraînera-t-il plus ou moins de liberté intellectuelle pour les établissements ou les conseils de faculté ?

On note une attitude positive parmi les vice-chanceliers comme parmi les doyens vis-à-vis des nouveaux débouchés que peuvent offrir les fondations de recherche et les financiers de l'extérieur. Aujourd'hui, le développement des connaissances est complexe. L'acquisition de nouvelles connaissances exige la collaboration de chercheurs appartenant à plusieurs disciplines. Le nouveau mode de financement de la recherche permet ce type de collaboration, comme on le remarque particulièrement dans les disciplines techniques et scientifiques et dans les facultés de médecine. On observe de la même manière une attitude positive à l'égard des écoles de recherche mises sur pied par la Fondation pour la recherche stratégique. Elles sont considérées comme des installations complémentaires qui offrent de meilleures conditions aux étudiants préparant un doctorat.

On constate un certain changement dans l'attitude des dirigeants d'université vis-à-vis du financement de la recherche de mode 2. Les choses ont évolué de telle sorte qu'ils sont désormais en mesure de négocier plus directement avec les bailleurs de fonds de l'extérieur. La situation est différente dans le cas d'un financement par les conseils, qui est une question qui se règle entre un chercheur particulier et les conseils. Le NUTEK, par exemple, souhaite signer des contrats avec les administrations des universités. Il en va de même en ce qui concerne les fonds de recherche de l'Union européenne. A l'origine, les universités se montraient un peu sceptiques quand il s'agissait de négocier le financement et l'organisation de la recherche. Désormais, elles ont une attitude plus volontariste face à ce rôle. Elles sont favorables à l'idée d'associer la recherche et les contacts extérieurs qui peuvent non seulement procurer des ressources mais aussi contribuer à la formulation de problèmes. Mais elles n'en sont pas moins préoccupées par les conditions futures de l'enseignement de base et l'avancement des connaissances à long terme. Georg Henrik von Wright (1993) décrit ces préoccupations dans un texte sur la dominance du technosystème par rapport au développement social. Par technosystème, Wright entend une alliance entre la science, la technologie, et le commerce et l'industrie. Le technosystème menace la quête indépendante de la connaissance pour la connaissance. Dans le technosystème, la recherche et l'enseignement universitaire tendent à se concentrer de plus en plus sur les objectifs de croissance, de compétitivité et d'innovations techniques.

L'étude a permis de détecter une certaine tension entre les vice-chanceliers et les doyens. Il ne faut certes pas exagérer cette tension mais, dans certains cas, les vice-chanceliers semblent plus désireux de développer l'établissement en obtenant des fonds selon le mode 2 que les doyens en tant que dirigeants des conseils de faculté. Les doyens sont plus attachés à la recherche financée selon le mode 1. L'intérêt des vice-chanceliers pour les travaux de recherche conduits selon le mode 2 peut s'expliquer par la « troisième mission » des universités suédoises. Les universités sont tenues par la loi de faire connaître leurs travaux, ainsi que les connaissances et les expériences nouvelles et leurs applications. Si les projets de recherche sont exécutés avec la collaboration de partenaires (comme l'industrie ou les entreprises) en dehors de l'établissement, cette mission sera remplie.

D'un autre point de vue, le nouveau dispositif de financement de la recherche peut donner à penser que les dirigeants d'université ont une mission plus stratégique. Les vice-chanceliers doivent désormais assumer le rôle de directeur de la communauté universitaire plutôt que celui de *primus inter pares* (voir Becher et Kogan, 1992, p. 64). Cette nouvelle situation implique qu'ils doivent utiliser de nouveaux outils et des outils plus nombreux pour maîtriser les pressions externes et internes qui s'exercent sur les établissements. Ils ne dépendent plus uniquement des ressources provenant des autorités centrales. Ils sont plus libres de négocier différentes solutions avec les bailleurs de fonds de l'extérieur afin d'attirer davantage de ressources vers leurs établissements. Le travail des vice-chanceliers prendra donc de l'importance, mais on exigera sans doute d'eux plus de transparence. La question cruciale qui se pose est de savoir si les universités arriveront à conserver leur système de valeurs classique et leur autonomie dans les nouvelles circonstances.

L'étude montre implicitement le déséquilibre qui s'est produit entre les ressources internes des universités consacrées à la recherche et les puissants fonds nouveaux affectés à la recherche de mode 2. Ce déséquilibre peut, d'un certain point de vue, compromettre la possibilité qu'ont les universités d'apparaître comme des organismes autonomes. Comme les budgets des facultés ne cessent de décroître comparativement aux fonds provenant de l'extérieur, leur force motrice peut s'en trouver ébranlée. Les universités risquent de devenir des organismes réactifs au lieu d'être des organisations autonomes gérées par des normes qu'elles établissent elles-mêmes.

La question critique qui se pose est celle de l'équilibre entre les ressources internes, comme les subventions de l'État et les subventions des conseils de recherche, et le financement externe émanant de fonds privés et de l'Union européenne. Les secteurs de la technologie et de la médecine sont à la limite de l'équilibre, avec juste un peu plus de 50 pour cent de financement de source extérieure. Cette situation implique que les subventions publiques seront

affectées aux équipements de base et que les universités dépendront davantage des ressources externes lorsqu'il s'agira de décider des thèmes de recherche. L'autonomie des établissements s'en trouvera alors compromise.

Une stratégie que les universités pourraient adopter à l'avenir pour protéger leurs tâches principales, c'est-à-dire l'enseignement de base et la recherche, qui sont leur fonction singulière dans la société, pourrait consister à exiger que les bailleurs de fonds de l'extérieur financent l'enseignement de base et l'avancement des connaissances à long terme, qui seraient considérés comme des frais généraux dans les contrats. Les universités auraient ainsi la possibilité de protéger à la fois les départements, la perspective à long terme et la stabilité de leurs activités, tout en faisant preuve de souplesse et en participant à différentes formes de collaboration. Les administrations des universités estiment aussi qu'à l'avenir, il sera nécessaire d'envisager le fonctionnement de leurs activités d'un point de vue plus stratégique. Faute de quoi, les universités risquent de devenir des organismes qui réagissent simplement aux signaux de l'extérieur. Il importe donc qu'elles développent et conservent leur autonomie pour pouvoir décider de l'orientation de leurs activités dans l'avenir.

Les autorités centrales, en particulier l'État, semblent avoir moins d'influence sur le programme de recherche en raison d'un manque de ressources. Les fonds gouvernementaux consacrés à la recherche ont diminué non en volume mais en importance, en raison de la mise en place des fondations privées en 1994. Les fondations ont des ressources substantielles à leur disposition qu'elles peuvent investir dans des projets de recherche correspondant à leurs champs d'intérêt. Les universités dépendent encore entièrement des subventions publiques pour financer leurs activités de recherche fondamentale. Mais ces aides sont plus ou moins immobilisées dans des frais fixes, comme les salaires et les équipements. Il est donc plus difficile pour l'État de favoriser des domaines de recherche spéciaux sans accroître le coût total de la recherche. La stratégie de l'État semble plutôt consister à redéployer les ressources qu'il consacrait aux secteurs de la recherche financés désormais par les nouveaux financiers de l'extérieur pour les allouer à d'autres domaines présentant moins d'intérêt aux yeux des bailleurs de fonds privés, comme les sciences humaines ou les sciences sociales (voir SOU, 1996, p. 29). C'est dans cette perspective qu'il faut considérer les mesures prises par l'État en automne 1996. En transformant les fonds privés en fonds publics, l'État pourra gérer les aides de plus près. La stratégie paraît correspondre à une réaffectation des ressources du mode 2 au mode 1.

Mais si l'administration prend une importance accrue, l'autonomie des établissements n'augmente pas pour autant. Davantage d'acteurs interviennent dans les projets du secteur suédois de la recherche aujourd'hui qu'hier. De toute évidence, les établissements ont ainsi plus de chances de trouver des bailleurs de fonds. Mais le nombre de financiers participant aux projets est peu important

dans l'optique de l'autonomie institutionnelle. Si beaucoup de bailleurs de fonds appliquent le même ensemble de critères, les mesures prises par les établissements auront une portée limitée. Il semble plus important qu'il y ait un groupe de bailleurs de fonds utilisant des ensembles de critères différents. Les établissements seront ainsi plus libres de choisir des partenaires différents et donc de préserver leur autonomie. Un équilibre entre le mode 1 et le mode 2 parmi les financiers semble constituer le meilleur cadre pour les établissements qui s'efforcent de conserver leur autonomie. Le mode 1 conditionne le mode 2.

GESTION STRATÉGIQUE ENTRE LE MODE 1 ET LE MODE 2

Les entretiens avec l'administration des universités donnent à penser qu'on peut distinguer trois voies stratégiques. Les universités tentent de créer une organisation qui répond aux critères de stabilité, de souplesse et d'autonomie. Ces trois critères stratégiques sont importants pour les universités puisqu'ils leur permettent d'accomplir leur mission auprès de la collectivité, à savoir :

- mener des programmes d'enseignement reposant sur un fondement scientifique et sur des expériences vérifiées ;
- exécuter des programmes de recherche ;
- faire connaître leurs travaux, ainsi que les connaissances et les expériences nouvelles et leurs applications.

La stabilité est nécessaire pour le développement à long terme et impartial des connaissances. Les départements axés sur une discipline particulière sont le fondement sur lequel repose ce travail. C'est dans les départements que s'élaborent les connaissances liées aux disciplines en cause et que prend place le contrôle de la qualité intradisciplinaire. En tant qu'unités organisationnelles, les départements sont responsables des programmes d'enseignement de base, de la recherche et des études de deuxième et troisième cycle. Ils créent de ce fait les conditions nécessaires pour dispenser des programmes éducatifs pourvus d'une base scientifique.

Les universités s'efforcent de faire preuve de souplesse dans leurs activités en créant des réseaux peu structurés ou en mettant sur pied des centres spéciaux intra-universitaires, inter-universitaires, ou des centres les associant au commerce et à l'industrie. En règle générale, ceux-ci sont pluridisciplinaires et tentent de résoudre des problèmes formulés en commun. Les centres spéciaux regroupent des chercheurs, des étudiants préparant un doctorat et, dans certains cas, des représentants des entreprises et du commerce et de l'industrie.

L'autonomie des universités et des collèges repose sur les critères intradisciplinaires et sur la quête impartiale du savoir qui sont à la base des décisions

touchant l'orientation des programmes d'enseignement et de la recherche. Les entretiens montrent que les administrations des universités cherchent à préserver l'autonomie des milieux scientifiques. A cette fin, elles s'efforcent de sauvegarder les conditions dans lesquelles les établissements effectuent les travaux de recherche selon le mode 1, par exemple en augmentant le budget des facultés qui ont reçu des fonds externes des conseils de recherche, puisqu'ils ont été soumis à un examen intradisciplinaire. Dans le même temps, elles sont favorables à l'idée de créer et de développer des formes de travail conformes au mode 2.

RÉFÉRENCES

- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992), *Process and structure in higher education*, Londres, Routledge.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. et TROW, M. (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage Publications.
- POPPER, C. (1989), *Conjectures and refutations : the growth of scientific knowledge*, Londres, Routledge, 5^e édition.
- SOU (1996), *Forskning och Pengar (recherche et argent)*, Stockholm, Utbildningsdepartementet, bilaga 5, p. 29.
- VON WRIGHT, G.H. (1993), *Myten om framsteget : Tankar 1987-1992 med en intellektuell självbiografi (le mythe du progrès : pensées et autobiographie intellectuelle 1987-1992)*, Stockholm, Bonniers.

LES RAPPORTS UNIVERSITÉ-ÉTAT : PERSPECTIVE COMPARATIVE

Maurice Kogan
Brunel University
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article aborde les rapports entre l'Université et l'État dans une perspective comparative. Le point de départ est variable selon les pays et les tendances sont plutôt divergentes : on propose donc des formules permettant d'examiner les systèmes d'un point de vue comparatif. Les exemples sont tirés essentiellement du Royaume-Uni, de la Finlande, de la Norvège, de la Suède, de la France et de l'Allemagne.

Aborder la question des rapports entre l'Université et l'État d'un point de vue comparatif n'est pas chose aisée; les points de départ sont très différents d'un pays à l'autre et les tendances sont plutôt divergentes. On constate également un écart important entre la réalité des évolutions, le discours sur ces évolutions et la manière dont elles sont perçues.

On trouvera dans la présente contribution un certain nombre de formules permettant un examen comparatif des différents systèmes, puis une application de ces formules aux systèmes.

Les exemples sont tirés pour l'essentiel du Royaume-Uni (avec les évolutions similaires constatées en Australie et en Nouvelle Zélande), de trois pays scandinaves (Finlande, Norvège et Suède), de la France et de l'Allemagne. Il est également fait brièvement allusion aux changements intervenus dans l'ancien bloc soviétique.

LES MODÈLES THÉORIQUES

En matière de gouvernement d'établissement d'enseignement supérieur il existe deux modèles « parfaits ». Le modèle classique est celui d'un établissement d'enseignement supérieur qui s'autogère à partir de ses valeurs propres et de modes opératoires individuels. Dans sa formulation maximaliste (Templeman, 1982), le modèle considéré comme idéal est celui de l'autonomie universitaire, qu'elle soit définie et garantie par la législation, par l'indépendance financière ou qu'elle relève d'une tolérance ancrée dans la coutume, autonomie grâce à laquelle l'université peut librement et sans encombre assurer sa mission première, qui est d'offrir un espace au non conformisme intellectuel, considéré comme un outil d'avancement du savoir.

On a inversement l'exemple de l'établissement dépendant, caractérisé par un fort degré de dépendance et de parrainage. Ses objectifs sont souvent fixés par une entité extérieure; on peut citer évidemment les écoles militaires et les écoles normales, ou encore les universités au sein d'un régime totalitaire. Il peut également s'agir d'un établissement non soumis à des contraintes visibles, mais qui ne parvient pas à l'autosuffisance de par sa seule réputation intellectuelle. Cet établissement sera parfois tributaire d'une aide financière et d'autres formes de parrainage s'il veut assurer la mission considérée comme utile. Dans une étude réalisée il y a dix ans, certains d'entre nous (Boys *et al.*, 1988) attiraient l'attention sur la vulnérabilité des établissements qui, simples formateurs d'enseignants au départ, élargissent leur offre et se trouvent alors confrontés à la nécessité de moduler leurs enseignements en fonction de ce qu'ils perçoivent comme étant les souhaits des employeurs. Les rapports de l'enseignement supérieur avec les pouvoirs publics et autres commanditaires sont alors fonction du type d'enseignement supérieur proposé.

Ces deux formules existent rarement à l'état pur. Les universités américaines les plus aisées bénéficient parfois de crédits publics, même si dans une large mesure elles définissent elles-mêmes les modalités. Et l'enseignement supérieur soumis aux plus fortes contraintes ne peut se passer d'une certaine liberté intellectuelle s'il veut conserver son statut d'enseignement supérieur.

A partir de ces deux modèles « parfaits » d'enseignement supérieur, on peut dériver un certain nombre de modèles de second ordre. On doit évoquer dans ce contexte le triangle de Clark (1983), prolongé par Becher et Kogan (1992). Il s'agit d'un triangle d'intérêts au sein duquel les établissements académiques sont soumis à un jeu de forces émanant du milieu universitaire professionnel, de l'État, y compris de l'administration, du marché et (dans la description qu'en donnent Becher et Kogan) de l'État-providence. Certains y ajouteraient aujourd'hui la société civile. A des époques différentes et à des endroits

différents, les universitaires se trouvent placés devant la nécessité d'arbitrer entre leurs propres préoccupations universitaires et professionnelles et les pressions exogènes de l'État, du marché et de la société. On peut, si on le souhaite, insérer chacun des systèmes nationaux à l'intérieur de ce triangle ou de ce quadrilatère. La position des systèmes se modifie dans la durée. Dans la plupart des cas, on constate de toute évidence un mouvement allant de l'angle professionnel à l'angle du marché. La position par rapport à l'État s'est beaucoup modifiée dans la plupart des systèmes.

La question a été ensuite abordée par Becher et Kogan (1992). Il s'agit en l'occurrence d'un simple modèle heuristique faisant apparaître les différents niveaux des systèmes : nous avons choisi de nous arrêter à quatre, mais cela se discute.

Le niveau se définit par son orientation vis-à-vis des valeurs et par l'autorité nécessaire pour la mettre en application. Mais dans notre perspective, le point important concerne les rapports entre les différents niveaux. Nous avons émis l'idée que dans l'enseignement supérieur la prise de décision et l'élaboration de la stratégie se présentent sous deux modalités : le mode normatif et le mode opérationnel. Dans le mode normatif, les liens sont des liens d'évaluation. Dans le mode opérationnel, il s'agit de rapports de répartition. Le modèle a ses limites, nous l'avons dit. Il faudrait notamment qu'il montre que le travail effectué à la base affecte à la fois les normes et le mode opératoire des autres niveaux. Il faudrait qu'il indique le mode de création et de médiation des normes aux différents niveaux. Mais on peut néanmoins l'utiliser pour faire apparaître à chaque niveau les éléments constitutifs de l'action des pouvoirs publics et leur interaction, pour ensuite mettre en évidence les écarts d'un pays à l'autre.

Nous avons ensuite à notre disposition un ensemble de catégories permettant de décrire les évolutions. Les *rapports* entre la puissance publique et les établissements d'enseignement supérieur peuvent se définir comme suit :

autonomie < > parrainage-dépendance ;
 rapports hiérarchiques < > relation d'échange avec les commanditaires ;
 rôle d'habilitation/ médiation/offre < > rôle d'intervention/régulation des pouvoirs publics (Neave et Van Vught, 1991) ;
 évaluation aux fins de contrôle < > aux fins de développement ;
 rôle tutélaire de l'État/carences < > financement par le marché ;
 système décentralisé < > centralisé ;
 système axé sur la profession < > sur la gestion.

On peut là encore prendre chaque système et lui attribuer une place sur cette échelle.

Les rapports fonctionnent de manière différente et ont une intensité différente, en fonction des *mécanismes* suivants :

contrôle légal/règles administratives/directives ;
contrôle financier ;
influences normatives/évaluatives ;
concurrence/contrats.

Et les *modes de gouvernement* résultants sont de type gestionnaire ou collégial-professionnel ou bien réglés par le marché et le contrôle public.

Il n'existe pas de corrélation simple entre ces ensembles de traits distinctifs, même si le lien est parfois facile à repérer. C'est ainsi que l'autonomie s'accommode aisément d'un système de gouvernement collégial-professionnel, ou encore d'un système réglé par le marché. Par marché, on entend souvent le simple recours à des mécanismes contractuels spécifiant la qualité, les délais et les coûts, mais le terme est parfois synonyme de concurrence. Les autres catégories sont plus polyvalentes : l'évaluation peut recouvrir toute une gamme de visées, de valeurs et de modalités dissemblables :

formation/bilan ;
gestion/développement ;
interne/externe.

Avec du temps et de la réflexion, on peut envisager d'assigner une place aux différents systèmes sur cet éventail. Mais d'autres points méritent considération, par exemple la politique culturelle globale du pays considéré ; ses capacités en matière de ressources ; l'intervention plus ou moins accentuée de groupes d'intérêts agissant soit isolément soit par le biais de réseaux d'entreprises pour peser sur la ligne politique – on constate à cet égard des écarts importants d'un pays scandinave à l'autre, ainsi qu'entre les pays scandinaves et le Royaume-Uni.

LE CAS DU ROYAUME-UNI

C'est le système du Royaume-Uni qui est le plus justiciable d'une réforme. Il fut un temps où l'enseignement supérieur échappait presque totalement au contrôle des pouvoirs publics. C'est beaucoup moins vrai actuellement. Mais dans les deux cas, le système reste fortement tributaire des pouvoirs publics pour ses ressources.

A partir des années 80, l'histoire de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni se caractérise par un virage brutal par rapport à la tradition antérieure, très particulière. Dans les pays d'Europe continentale, les révolutions de la fin du XVIII^e et du XIX^e siècle ont eu pour effet d'intégrer les universités au sein de l'Administration nationale. Au Royaume-Uni au contraire, « on a préservé le statut de l'académie en tant qu'entité propriétaire d'un groupe d'intellectuels, statut dont l'exemple le plus marquant est celui des deux plus anciennes universités britan-

niques (...) Jusqu'à la Première guerre mondiale, le concept d'État en tant qu'entité à vocation distributive et réglementaire, notamment dans le domaine de l'éducation, était absent de la vie publique (...) selon une opinion largement répandue (...) l'intervention de la puissance publique n'était guère bénéfique pour l'éducation. On a vu se développer au contraire l'idée d'un État médiateur fournissant des ressources aux universités, lesquelles jouissaient de leur liberté dans le cadre d'une négociation contrôlée dans une large mesure par les universités elles-mêmes. Il en résultait une autonomie aussi bien au niveau des individus que des établissements, cette autonomie se matérialisant dans des chartes et dans l'autogestion collégiale.» (Neave, 1985). De fait et jusqu'en 1988, l'enseignement supérieur du Royaume-Uni n'a guère connu de loi.

La plupart d'entre nous ont probablement une vue très idéalisée de la situation antérieure aux années 80. C'est ainsi que Scott (cité par Meek, 1995) défend le point de vue selon lequel «l'Université collégiale gouvernée par une guilde académique assistée d'administrateurs de moindre profil a cédé la place à l'Université "gestionnaire" dominée par un cadre de gestionnaires confirmés disposant d'une expertise de plus en plus importante», évolution qui est liée à son extension. Mais en fait, aux États-Unis notamment, certaines des universités les plus puissantes où le pouvoir des professeurs est extrêmement fort sont également de très grosses universités. En outre, le modèle collégial ancien relevait souvent davantage de l'idéal que de la pratique. Les instituts polytechniques, les écoles normales et les autres établissements non universitaires ne connaissaient pas le pouvoir collégial, et il en va de même actuellement dans les départements universitaires les mieux établis de notre pays, notamment mais pas exclusivement dans le domaine des sciences et technologies stratégiques, où la direction, de type gestionnaire, est assurée par les professeurs disposant de la plus forte personnalité. Des concepts comme ceux de collégialité et de centralisation demandent à être définis de manière stricte, en tenant compte du niveau et du contexte de leur application. De surcroît, les administrateurs n'ont pas toujours été des personnalités de moindre envergure.

Cela dit, on aurait tort de nier l'existence de transferts massifs de pouvoir et d'autorité. Il n'existe pas encore de travaux empiriques sur l'importance et l'incidence de ces évolutions, mais les formules simplifiées existantes nous aident à identifier des schémas que l'on peut utiliser tels quels ou combiner.

On peut dire en première approximation que les rapports entre l'enseignement supérieur et les pouvoirs publics sont passés d'une forme de corporatisme à une autre. Dans la période antérieure au changement radical, qui est intervenu dans une large mesure avant l'arrivée au pouvoir de gouvernements conservateurs à partir de 1979, les autorités centrales réagissaient à l'intervention des réseaux élitistes traditionnels. Tout se faisait de manière assez implicite et passive ; les groupes d'intérêt passaient presque inaperçus du fait que leur

existence n'était pas indispensable. A partir des années 50, la progression des coûts unitaires a été presque continue. On avait un marché corporatiste presque parfait (Cawson, 1982) dans le cadre duquel l'État donnait des ressources et une légitimité en échange de la création de savoir et de la formation de ressources humaines. La négociation se faisait avec des élites cooptées, qui à l'époque se confondaient bien plus qu'aujourd'hui avec les « véritables » élites académiques. Les catégories appartenant à la clientèle du gouvernement étaient autorisées à fixer le cap.

Depuis les années 70, la perception de la nature de l'État a connu une évolution. En élargissant ses frontières, l'État a cherché simultanément à réduire le pouvoir des établissements et des professions autonomes, notamment de ceux qui étaient tributaires de l'aide relativement généreuse et peu contraignante de la puissance publique. L'autonomie antérieure représentait un produit du système britannique d'enseignement.

Par rapport à notre modèle et à nos définitions, la position du Royaume-Uni est la suivante : les pouvoirs publics ont modifié leur approche de l'enseignement supérieur ; des rapports d'échange dans lesquels subsistaient certains ingrédients de l'ancienne relation de confiance, on est passé à des rapports de parrainage-dépendance. Par rapport au triangle des forces, on est passé vers 1985 du contrôle exercé par la profession au contrôle exercé par l'État et le marché. Van Vught a défini cette évolution, pour les systèmes autres qu'anglo-saxons, en disant qu'on est passé d'un modèle dans lequel l'État exerce une tutelle à un modèle dans lequel il exerce une surveillance, cette évolution se faisant sur un arrière-plan de rationalisme économique et de privatisation (van Vught, 1989).

FRANCE

La France a un schéma de pouvoir *sui generis*. La distinction entre universités, grandes écoles (formule qui place de manière originale l'enseignement professionnel au sommet de la pyramide) et instituts de recherche bénéficiant d'un financement direct met en évidence un système contrôlé par le pouvoir central, mais compartimenté. Alors que dans d'autres systèmes l'Université se voit assigner comme mission de maintenir une cohérence entre les intérêts disparates des différentes disciplines, l'administration centrale française « nie » l'existence des universités et fait sien un concept « trans-universitaire » de facultés nationales. La structure institutionnelle du ministère, les procédures internes, les rapports entre les différents services et les directions ont pour effet de répartir les universités entre domaines de compétence éclatés et, au sein de ces catégories, entre disciplines. « Impossible de trouver un endroit où l'Université fût considérée comme une entité globale » (Musselin, 1996 ; Chevalier, 1997). Les

procédures se fondaient sur *l'habilitation* à délivrer un diplôme «si bien qu'une réflexion sur l'Université considérée dans sa globalité n'avait aucun sens et que le raisonnement en termes de disciplines et de cycles représentait la norme». Les universitaires sont d'abord des fonctionnaires et ensuite des membres de la base d'établissements, ce qui les oppose directement à leurs homologues du Royaume-Uni. Les contrôles nationaux de détail ont été réduits, mais les universités restent placées sous la tutelle relativement ferme de cinq directions du ministère de l'Éducation, même si l'on parle de régionalisation.

Par rapport à nos modèles et à nos définitions, la France se caractérise par une forte adhésion à l'État, même si la profession conserve une très forte autorité dans la mesure où le recrutement de l'expertise universitaire se fait en fonction de la politique nationale et où ces experts ont leur mot à dire dans sa définition. Mais on ne trouve pas ici de modèle efficace d'ordre négocié, dans le cadre duquel les établissements en tant que tels pourraient négocier avec le centre. La prise de décision à l'échelon national ne saurait tenir compte des problèmes spécifiques des établissements, ces problèmes étant de toute manière compartimentés en raison de la sectorisation de l'administration centrale.

ALLEMAGNE

En Allemagne, le pouvoir réglementaire en matière d'enseignement supérieur est partagé entre l'État fédéral (*Bund*) et les provinces (*Länder*). L'État fédéral a compétence pour fixer le cadre politique d'ensemble; il prend à sa charge 50 pour cent des coûts de la construction, de la création d'universités et des équipements lourds, alors que les Länder élaborent leur propre législation en matière d'enseignement supérieur. Ils approuvent les nouveaux programmes d'étude, répartissent les budgets et sont associés au recrutement des professeurs. Au sein des ministères régionaux se trouvent des *Hochschulreferenten* qui jouent le rôle d'intermédiaires entre le ministère et les universités. Mais ces ministères ne disposent pas, en matière de conseil universitaire, des ressources dont disposent la France ou le Royaume-Uni.

Si le système – ou faut-il dire plutôt les systèmes ? – allemand s'insère dans un cadre juridique et institutionnel bien établi, les rapports entre les universitaires et l'État présente les grandes caractéristiques d'un marchandage corporatiste. Dans la description de Musselin (*op. cit.*), «les universités sont plutôt des organismes intégrés disposant d'un solide statut en tant qu'établissements et elles sont considérées comme de véritables partenaires du ministère. Les professeurs allemands s'identifient fortement à leur établissement et leurs comités ont véritablement leur mot à dire dans la prise de décision. Les *Rektoren* sont nommés au suffrage enseignant. Au moment du recrutement d'un professeur, s'engage un

processus de négociation au terme duquel « l'Université investit dans un membre du corps enseignant en échange de quoi celui-ci s'implique davantage dans l'établissement ». L'administration centrale prend ses décisions au cas par cas, ce qui la distingue de son homologue française, laquelle lance des initiatives globales auxquelles les établissements sont censés réagir.

Il convient d'ajouter qu'en France l'évaluation de l'enseignement supérieur a pris un caractère plus systématique, alors qu'en Allemagne les tentatives visant à un rapprochement avec un système d'autorité centrale sont plus timides.

NORVÈGE

Jusqu'ici, les pouvoirs publics norvégiens limitaient leur intervention au contrôle de la macrostructure et de son budget. Leur autorité en matière universitaire se limitait à l'approbation ou à la suppression d'enseignements. Chaque université était dotée d'une réglementation et d'une ligne budgétaire propres. A partir de 1990, deux stratégies en apparence divergentes ont été mises en œuvre. Le système largement décentralisé de l'enseignement supérieur a cédé la place à une intervention stratégique plus centralisée mettant l'accent sur l'intégration et l'utilisation raisonnée des ressources, alors que dans le même temps on s'orientait vers la décentralisation de la décision dans les domaines budgétaire et opérationnel, y compris pour le recrutement des enseignants. Dans le cadre de la planification nationale, les universités se voient désormais assigner des objectifs. Il s'agit là d'un des volets de la Nouvelle gestion publique. Les pouvoirs publics interviennent désormais dans un plus grand nombre d'affaires universitaires, même si cette intervention est moins rigoureuse, orientée vers les règles.

Le système relève nettement du mode de gouvernement « professionnel académique », mais les intérêts de l'État et dans une moindre mesure le pouvoir du marché se font davantage sentir. La Norvège montre par l'exemple combien il importe de faire une distinction entre la centralisation axée sur les règles, formaliste et la centralisation marquée par une planification rationnelle.

SUÈDE

En Suède, l'enseignement supérieur a abandonné le modèle de « l'État tutélaire » au profit du modèle de « l'État surveillant » (van Vught, 1989) en transférant l'essentiel de la décision et de la responsabilité aux établissements eux-mêmes à mesure que les exigences croissaient et que les ressources décroissaient. La tendance se manifeste déjà depuis un certain temps et sous différents gouverne-

ments, mais elle a culminé avec la réforme de 1993. Compte tenu d'une longue tradition historique de pilotage central et de foi dans les vertus de la planification rationnelle, ce processus de décentralisation implique un réajustement en profondeur.

La réforme de l'enseignement supérieur 1977 se fixait comme objectif en Suède «l'équité dans la répartition» et «l'équivalence de la qualité», car il était devenu urgent de réduire les différences de statut entre les établissements d'enseignement supérieur et les programmes, alors que la réforme actuelle se place sous le signe de «la liberté au nom de la qualité» et qu'on incite les établissements d'enseignement à accroître leur compétitivité aussi bien à l'échelon national qu'à l'échelon international et à mettre en place leurs profils et leurs spécialités spécifiques.

Comme dans de nombreux pays d'Europe continentale l'État devait approuver les programmes d'études, mais ce n'est plus le cas en Suède. Dans les faits, ce travail incombait au corps professoral, et donc, dans ce pays aussi, que les autorités doivent ou non donner un accord officiel, les programmes d'études dépendent essentiellement de l'avis des professionnels. Cependant, il s'agit d'un avis collectif d'universitaires plutôt que d'un avis individuel.

En Suède, on croit beaucoup aux vertus de l'évaluation pour garantir la transparence vis-à-vis du public et améliorer le niveau, mais on s'en remet largement aux établissements eux-mêmes pour mettre au point leur propre système. Les ressources notamment ne sont pas réparties en fonction des évaluations nationales : on se contente d'un nombre restreint de mesures des résultats. Le financement des recherches liées à des missions sociales ou économiques prend de l'importance (Sjölund, 1998).

FINLANDE

Les autorités finlandaises se sont lancées dans un important processus visant à réajuster les objectifs, le style et le mode opératoire de la direction centrale. La visée globale «dans le développement de l'administration de l'enseignement et des sciences, et même de l'ensemble de l'administration, est de revoir les mécanismes de pilotage, de déléguer les compétences, de mettre l'accent sur la performance et de réduire les échelons hiérarchiques et les procédures administratives (ministère de l'Éducation de Finlande, 1994, p. 43). A cet égard, la stratégie adoptée par la Finlande est conforme à celle de nombreux autres pays d'Europe occidentale qui abandonnent les prescriptions législatives et les réglementations détaillées au profit du contrôle des résultats et de l'évaluation.

Le ministère conserve la haute main sur la planification centrale; il est responsable devant le Parlement de la performance du système. Parmi les autres éléments de cette structure centrale, on trouve la participation de la communauté universitaire et des « consommateurs » d'enseignement supérieur à l'action des pouvoirs publics. Le ministère a à sa disposition une instance consultative, le Conseil de l'enseignement supérieur, qui regroupe des universitaires éminents et des représentants de l'industrie, des entreprises et des étudiants. Il joue auprès du ministère un rôle très important de conseil en ce qui concerne la structure et la taille de l'enseignement supérieur, mais aussi le système des diplômes et l'évaluation de la qualité.

Jusqu'à une date récente, les universités étaient soumises à un contrôle détaillé pour ce qui touche à leur financement, à leur personnel et à leur système de direction. L'enseignement supérieur finnois dispose d'une marge de manœuvre importante pour ses programmes de recherche et pour la fixation de ses règles et de son agenda dans le domaine scientifique, mais la réglementation était extrêmement fournie. Les dépenses étaient ventilées entre plusieurs postes; comme dans beaucoup d'autres systèmes, les crédits alloués au titre de tel ou tel poste ne pouvaient être utilisés que pour ce poste et devaient être dépensés avant la fin de l'année budgétaire.

Les pouvoirs publics ont procédé à une déréglementation du contrôle afin de trouver un nouvel équilibre entre les contrôles détaillés et la liberté de choix. A partir de 1988, le système a adopté une structure gestionnaire et évaluative avec une composante de budgétisation par résultats et s'est orientée vers une plus grande autonomie des universités, en leur accordant notamment une dotation globale. On privilégie désormais les conventions entre l'État et les universités, la liberté d'action et la déréglementation.

Il existe toute une panoplie d'instruments d'évaluation susceptibles de servir plusieurs fins, dont l'apprentissage autonome et le développement, la transparence vis-à-vis du public et la démonstration de la qualité de l'enseignement. Grâce à eux, l'État est en mesure d'agir à la fois au niveau de la répartition et des normes.

Au moment de l'évaluation OCDE en 1992, certains problèmes liés à cette réforme salutaire commençaient à se manifester. On s'interrogeait sur l'efficacité de la dotation modulée sur les résultats. La régression marquée des ressources réduisait virtuellement la liberté de choix à une époque où le changement était très souhaité. Il était brutalement demandé aux universités de décider des postes sur lesquels pratiquer des coupes claires; les universités ont trouvé le fardeau intellectuel et politique lourd à porter. Le passage du contrôle central à l'autonomie, même limitée, exigeait des universités qu'elles mettent au point leur propre organisation et qu'elles adoptent leurs propres méthodes de réflexion et de travail. Cela passe par des arbitrages délicats en matière de

système politique interne. Lorsqu'un ministère assouplit son contrôle, il faut qu'une structure de décision se mette en place au niveau de l'établissement.

Les effets de la centralisation et de la décentralisation au niveau des établissements

Si l'on observe ce qui se passe dans les systèmes occidentaux et dans les systèmes de pays situés plus à l'est, on est tenté de penser que l'autorité de la direction d'établissement sort renforcée de la centralisation comme de la décentralisation. Cela tient au fait que la réforme ne cible pas le pouvoir central, mais bien le corps professoral. L'espace libéré par le pouvoir central ou l'instance collégiale est occupé par la présidence. Il semble que le système ait besoin d'une autorité, à un niveau ou à un autre, s'il veut maintenir une cohésion malgré la disparité des préoccupations et des priorités.

Dans l'ancien système centralisé, l'État exerçait une forte pression sur les universités. Même actuellement, on connaît au moins un pays occidental – mais il y en a peut-être d'autres – dans lequel les universités ne peuvent acheter une machine à écrire ou attribuer une salle à un conférencier sans demander préalablement une autorisation. Mais dans les pays occidentaux, l'État n'a pas exercé de pression très forte sur le corps enseignant; dans les pays du bloc soviétique, les habitudes de travail et la productivité ne faisaient pas partie des préoccupations de l'autorité centrale. Dans ces pays, la centralisation a ou avait un sens très différent de celui qu'elle a dans l'ancienne formule du Royaume-Uni ou dans le nouveau modèle adopté par ce pays. Au Royaume-Uni, cela se traduit non pas par des tracasseries administratives et une réglementation légaliste, mais bien par une planification rationnelle avec cadrage des ressources et de l'assurance qualité. La centralisation a modifié le statut des universitaires au même titre que la décentralisation.

La réforme du système de pilotage de l'enseignement supérieur et la réduction relative des ressources ont affecté la gestion interne et entraîné :

- une progression du travail de gestion et d'administration au niveau de l'établissement et aux échelons inférieurs (Gornitzka, Kyvik et Larsen, 1996);
- une modification des tâches et de l'autorité relative des enseignants et des administrateurs au sein de l'Université;
- un accroissement du nombre des tâches à assurer pour les administrateurs non-enseignants et une augmentation de leur effectif;
- un développement de l'administration universitaire, donc une bureaucratisation des instances collégiales.

Dans certains systèmes du moins, le nombre des personnes considérées comme faisant partie de l'administration a augmenté. En Finlande par exemple, l'effectif du corps enseignant a progressé de 5.5 pour cent entre 1987 et 1992, alors que le personnel non enseignant a vu ses effectifs progresser de 20 pour cent, le personnel administratif enregistrant lui une progression de 39 pour cent (Visakorpi, 1996). Cependant les fonctions administratives correspondantes sont assurées aussi bien par des universitaires que par des non universitaires.

Du fait de l'intervention de l'État dans les affaires universitaires, de plus en plus d'administrateurs sont amenés à sortir du domaine strictement universitaire. L'obligation faite aux établissements de procéder à une évaluation de la qualité se traduit par le fait que la performance des différentes unités d'enseignement est de plus en plus soumise à un examen de la part de l'établissement. Peu s'en faut que les administrateurs n'en viennent parfois à exercer un contrôle sur les performances académiques.

Les structures administratives varient d'un pays à l'autre. Dans les pays anglophones, le vice-président ou le président sont considérés comme représentant l'autorité suprême, aussi bien dans le domaine académique qu'au niveau du pouvoir exécutif. C'est à eux que le Secrétaire général rend des comptes au titre de sa mission principale de gestion. Dans la plupart des pays, les directeurs d'établissement sont désormais soumis explicitement à l'autorité du président. C'est la formule qui a été mise en place en Suède dans les années 60, au grand dam de certains universitaires, du fait que «les pouvoirs publics souhaitaient gérer un secteur universitaire en pleine expansion» et «qu'il fallait une présidence forte si l'on voulait s'assurer de la capacité des universités (...) à gérer de manière professionnelle leurs nouvelles tâches» (Karlsson, 1996). Au moment de la décentralisation en 1993, la nomination des directeurs d'établissements a été confiée en Suède à l'échelon local. Dans certains pays, le président est élu pour une période comprise entre deux et cinq ans; il est donc par là même politiquement vulnérable, tandis que le directeur d'établissement est recruté à titre permanent; les rapports de pouvoir entre ces deux instances peuvent s'en trouver affectées.

Les fonctions administratives peuvent être assumées aussi bien par des universitaires que par des administrateurs non enseignants. Une étude de cas intéressant l'Université de Joensuu (Hölttä et Pulliainen, 1991) montre que les propositions de décisions stratégiques émanant de conseils ou d'individualités étaient élaborées en collaboration avec des agents de l'administration qui en étaient légalement co-responsables. Ces derniers se trouvaient donc dans un rapport de force très favorable par rapport aux universitaires. Mais les réformes de structure ont donné davantage d'autorité aux responsables universitaires. En Scandinavie, la décentralisation s'est traduite par un retour du pouvoir académique ; le mouvement a affecté la position de certains responsables, non celle de

l'ensemble du corps enseignant (Karlsson, 1996). Cette formule garantit probablement au niveau de la stratégie une prise de décision s'appuyant sur les valeurs et le savoir académiques, mais elle comporte un inconvénient éventuel : les pressions qu'exerce actuellement le contexte sur la prise de décision sont susceptibles d'induire une modification des structures d'autorité au sein des établissements universitaires. En cas de dysfonctionnement grave, ce changement structurel pourrait bien aboutir à une centralisation administrative ou à une autocratie. Mais lorsque le corps enseignant y est associé (ce qui est le cas dans six établissements des États-Unis, selon les estimations), la réaction à cet infléchissement stratégique se traduit semble-t-il, dans le meilleur des cas, « par un retour en force de la méritocratie universitaire aux dépens du pluralisme et de la participation démocratique ». (Dill et Helm, 1988). Le nouvel espace de décision est suffisamment important pour que tout le monde y trouve son compte, mais les administrateurs pourraient bien à leur tour se trouver gênés aux entournures compte tenu des nouvelles attributions des administrateurs académiques (Lockwood, 1996).

EUROPE CENTRALE ET ORIENTALE

Les rapports entre l'État et l'Université offrent en Europe centrale et orientale un contraste saisissant avec ceux des pays occidentaux. Il existe des écarts très importants de part et d'autre de l'ancienne ligne de démarcation, mais il semble possible de tirer des conclusions générales sur certains points.

Les anciens systèmes se caractérisaient presque uniformément par des problèmes structurels, liés aux ressources et à la vie universitaire. Les problèmes structurels étaient multiples : on semblait privilégier une dépendance totale par rapport aux capacités de dotation de l'État en matière de réglementation et de ressources et exiger le respect de l'orthodoxie doctrinale dans le travail, sans pour autant manifester vis-à-vis des établissements ou du corps enseignant une quelconque exigence d'efficacité en matière d'enseignement et de gestion. La pénurie de ressources s'accompagnait de sureffectifs de personnel dans les universités et les instituts de recherche. La soumission, souvent imposée, aux idéologies reçues faisait bon ménage avec une tradition universitaire et intellectuelle profondément conservatrice, qui affectait aussi bien la recherche que la formation.

Les établissements bénéficiant aujourd'hui d'une subvention publique sont pris entre deux univers. En dépit des déclarations d'intention, la plupart des administrations nationales maintiennent leur tutelle légaliste et leur contrôle sur la gestion des ressources clé, y compris sur la question cruciale des nominations et des créations de postes. À côté de cela, on trouve des prises de position

rhétoriques sur le comportement de marché auxquelles les universités sont bien en peine de se conformer compte tenu des contraintes légales, alors que dans le même temps elles se trouvent en situation de concurrence par rapport aux établissements privés qui disposent d'une liberté presque totale de mouvement et qui peuvent profiter du niveau très bas des salaires proposés par les établissements publics pour aller recruter leur personnel, quelquefois sur un poste à temps partiel, dans les universités publiques.

Dans son analyse des innovations institutionnelles intervenues dans l'enseignement supérieur, Darvas (1996) note que l'Europe centrale (et cela vaut sans doute également pour les pays situés plus à l'est) a hérité :

- d'un contexte marqué par un excès de réglementation. Il en résulte une contrainte sur l'initiative, une prime aux établissements traditionnels aux structures bien ancrées et un frein aux modifications de statut ou à la mise en place d'un nouveau statut;
- du fait que les responsables d'établissement souhaitant recruter des enseignants ou du personnel administratif à temps plein ont les mains liées par les textes régissant la fonction publique;
- de l'absence de dispositif légal approprié permettant un financement complémentaire sans but lucratif; la dotation budgétaire publique par postes fait également obstacle au changement.
- De surcroît, les pouvoirs publics n'abordent pas dans leur intervention le problème des déséquilibres dans la pyramide des âges du personnel. On signale également le fait qu'ils ne laissent pas les établissements exercer pleinement leurs attributions, ce qui freine le développement d'une administration et d'une prise de décision assurées à partir des compétences présentes dans les établissements.

REMARQUES GÉNÉRALES DE CONCLUSION

Il est difficile de tirer de ces expériences nationales des conclusions générales suffisamment larges et pertinentes. Mais on peut faire ressortir les points suivants :

- Les rapports entre l'État et les universités ont connu une évolution spectaculaire dans la plupart des pays. A l'ouest, la diminution des contrôles est manifeste en Suède, en Norvège et en Finlande, et à un bien moindre degré en France. Le Royaume-Uni se trouve à peu près totalement isolé en Europe dans la mesure où son évolution va largement en sens inverse de celle des autres pays.

- Dans les pays d'Europe centrale et orientale, l'assouplissement du contrôle se fait de manière plus fragmentaire et la décentralisation est gênée par le maintien des réglementations et des procédures, ce qui ne permet pas vraiment aux universités d'user de leur liberté pour élaborer des compétences professionnelles administratives; elle est freinée également par la pénurie de ressources.
- La position de départ joue sur la position à l'arrivée. Alors que la plupart des pays pratiquaient au départ un formalisme légaliste, le Royaume-Uni n'a pas rejoint cette position mais celle de la Nouvelle gestion publique.
- Les pays adoptent dans leur quasi totalité un discours réformiste évoquant la transparence, l'efficacité et le comportement de marché. La capacité des établissements à répondre à ces exigences est liée dans une large mesure au cadre juridique, à la culture politique et aux ressources.
- L'assurance qualité a été l'un des principaux moteurs du changement intervenu dans les rapports entre l'État et les établissements, ainsi qu'entre les établissements et les universitaires pris individuellement. Sous sa forme la plus «interventionniste», elle appuie des stratégies comme la sélection et elle retentit fortement sur le financement. Sous sa forme la plus réduite, elle instaure un contrôle normatif puisqu'elle implique un jugement de qualité avant communication au public.
- Quelle que soit leur orientation, les changements semblent se traduire par un renforcement du rôle des présidents d'université et des organes de gestion des établissements. Les schémas réglementaires et les ressources font parfois obstacle à ces développements.
- Il conviendrait d'examiner à travers un travail empirique dans quelle mesure la nature du système influe sur la performance académique.

Remerciements

Je dois beaucoup au travail de Christine Musselin (1996) d'où j'ai tiré l'essentiel de l'information concernant la France et l'Allemagne pour la présente contribution, mais aussi à Ivar Blekklie pour sa description du système de pilotage norvégien dont l'essentiel provient de sa contribution à un essai réalisé avec la collaboration de Susan Marton et Stephen Hanney (1997). La description des changements intervenus en Suède provient pour une bonne part de la contribution de Marianne Bauer à un article dont nous sommes co-auteurs (Bauer et Kogan, 1995 et 1997). Le détail des références correspondantes figure ci-après.

RÉFÉRENCES

- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992), *Process and Structure in Higher Education* (2 éd.), Routledge.
- BLEIKLIE, I., MARTON, S. et HANNEY, S. (1997), «Policy Regimes and Policy Design – a Dynamic Network Approach, The Cases of Higher Education in England, Sweden and Norway», Contribution présentée au *Workshop of the European Consortium of Political Research*, Berne, 1997.
- BOYS, C. et al. (1988) *Higher Education and the Preparation for Work*, Jessica Kingsley.
- CAWSON, A. (1982), *Corporatism and Welfare, Social Policy and State Intervention in Britain*, Heinemann.
- *CHEVALIER, T. (1997), «Higher Education Funding in France», Contribution présentée au séminaire ESRC sur l'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'État, Londres.
- CLARK, B.R. (1983), *The Higher Education System. Academic Organisation – A Cross National Perspective*, University of California Press.
- DARVAS, P. (1996), «Institutional Innovation in Central European Higher Education TERC», *Transformation of the National Higher Education and Research Systems in Central Europe*, volume n° 9, Institut des sciences humaines, Vienne, p. 88.
- DILL, D.D. et HELM, K.P. (1988), «Faculty participation in strategic policy making», ministère finlandais de l'Éducation (1994), *La politique de l'enseignement supérieur en Finlande*.
- GORNITZKA, Å., KYVIK, S. et LARSEN, I.M. (1996), «The bureaucratisation of universities», contribution présentée à la réunion annuelle du CHER, Turku.
- HÖLTTÄ, S. et PULLIAINEN, K. (1991), «Changements dans la gestion des universités finlandaises – L'expérience d'une université pilote», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, n° 3, pp. 341-354.
- KARLSSON, C. (1996), «Les relations entre les personnels enseignant et administratif dans les universités scandinaves», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2, pp. 31-38.
- LOCKWOOD, G. (1996), «Continuité et transition dans la gestion universitaire – Le rôle du service administratif spécialisé», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2, pp. 45-56.
- MARQUAND, D. (1988), *The Unprincipled Society*, Jonathan Cape.
- *MUSSELIN, C. (1996), «Relationships between the Universities and the State and how to change them, The case of France and Germany», contribution présentée au séminaire ESRC sur l'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'État, Londres.

- NEAVE, G. (1985), «Elite and Mass Higher Education in Britain : A Regressive Model?», *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 3.
- NEAVE, G. et VAN VUGHT, F.A. (dirs. pub..) (1991), *Prometheus Bound : The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press.
- SCOTT, P. (1993), cité par MEEK (1995), in «Regulatory frameworks, market competition and the governance and management of higher education», *The Australian Universities' Review*, vol. 38, 1995, n° 1.
- *SJÖLUND, M. (1997), «La gestion stratégique du financement de la recherche», dans le présent numéro, pp. 115.
- TEMPLEMAN, G. (1982), «Britain : A Model at Risk», *Cre-Info*, 2^e trimestre.
- VAN VUGHT, F. (dir. pub.) (1989), *Government Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers.
- VISAKORPI, J.K. (1996), «Relations entre les personnels enseignant et qministratif – Point de vue national», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2, pp. 39-44.

* A paraître dans M. Henkel et B. Little (dir. pub.) *Changing Relationships between Higher Education and the State* (titre provisoire), Jessica Kingsley Publishers, en préparation.

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. Toutefois, dans certains cas, les articles sont soumis à des arbitres. L'auteur d'un article refusé est informé des motifs de ce refus.

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 98 02 2 P) ISBN 92-64-25964-3 – n° 50280 1998
ISSN 1013-8501