

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 9 - n° 3

imhe

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 9 - n° 3

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 République de 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 7500
Prix (1998) d'un seul numéro :
FF 135 \$25.00 DM 40 £ 15 Yen 2900

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

SOMMAIRE

La gestion de l'interface de l'université et de la région J. Goddard	7
L'université régionale : problèmes d'élaboration d'un cadre organisationnel J.L. Davies	31
Développement d'un rôle régional pour les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, tout particulièrement dans la région du sud-ouest de l'Angleterre S. Court	49
Préparer et former les universitaires aux besoins de l'enseignement tertiaire de masse G. Gordon	73
Réformes institutionnelles dans l'enseignement supérieur en Russie N. Kovaleva	87
Décentralisation et diversification en Espagne M. San-Segundo	99
Changement d'orientation stratégique dans l'enseignement supérieur : le rôle du Conseil de financement J. Sizer et S. Cannon	111
Enseignement supérieur non universitaire – Europe centrale : le cas de la Hongrie P. Soltesz	129
Questions de personnel et structure des établissements I. Moses	139
Gestion des dépenses en capital dans l'enseignement supérieur : mise à profit de l'expérience internationale C. de Vries et K. Fisher	153

LA GESTION DE L'INTERFACE DE L'UNIVERSITÉ ET DE LA RÉGION

John Goddard,

University of Newcastle upon Tyne,
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article tente de dégager les éléments communs à trois programmes d'action, jusque là bien distincts, concernant la gestion des entreprises, des régions et des universités. Un tel changement se manifeste dans l'émergence de la volonté commune de réussite au plan local dans le cadre de l'économie mondiale, ce qui fait ressortir la nécessité d'instaurer des partenariats entre les universités, les entreprises et les organismes impliqués dans le développement régional. Chacun de ces partenaires ne s'intéresse plus seulement à l'impact direct des universités et des transferts de technologies sur l'économie locale mais surtout à l'idée de « région d'apprentissage » comme concept de base. L'essentiel de cet article étudie comment les universités du Royaume-Uni gèrent leurs relations avec leurs partenaires locaux et régionaux, en s'appuyant sur une enquête auprès des Vice-Chancellors et Principals, et en soulignant les différences que l'on rencontre entre les anciennes universités et les nouvelles universités (ex-polytechnics), lesquelles étaient au départ des établissements de niveau local. Les sujets abordés dans cette enquête comprenaient la place des intérêts régionaux dans la mission des universités, la façon dont sont gérés les relations au niveau régional, l'accès local aux installations et aux cours universitaires, les contributions au développement économique et communautaire, et la participation des universités au gouvernement local et régional.

INTRODUCTION

Pour mieux comprendre l'interface université-région et donc arriver à mieux la gérer, il faut mettre en relation trois programmes. Tout d'abord, celui des responsables du développement régional pour qui l'université est un atout important qu'il faut exploiter au bénéfice de la région – en tant que source d'emploi direct et de perfectionnement de la main-d'œuvre des autres secteurs d'activité, lieu de mise au point de technologies et d'établissement de réseaux mondiaux, utilisateur peu menaçant de l'espace urbain, et participant à la vitalité socio-culturelle et à l'éducation permanente. Pour les organismes de développement, la tâche consiste bien souvent à mobiliser l'université pour qu'elle prenne part à des «coalitions en faveur de la croissance régionale». En deuxième lieu, il y a les intérêts des entreprises industrielles et commerciales qui, compte tenu de leur volonté d'atteindre un niveau international, s'efforcent de tirer un avantage maximal du milieu dans lequel elles opèrent, l'université devenant dès lors un atout géographique primordial. Enfin, il y a le programme des universités, qui s'orientent de plus en plus vers la scène locale pour trouver de nouveaux étudiants, des contrats de recherche et des commanditaires pour leurs projets d'expansion.

Malgré le chevauchement de ces programmes d'action, les travaux universitaires portant sur le développement des régions, des entreprises et des universités présentent étonnamment peu d'éléments comparables. Pourtant, on y trouve incontestablement un point commun, celui qui traite de l'évolution des modes de direction. Les villes, les sociétés, les universités sont soumises aux mêmes pressions en matière de gestion – par exemple, pour réduire leurs effectifs, recourir à la sous-traitance ou établir des réseaux et des partenariats. Ces pressions commencent tout juste à gagner les universités, mais lorsqu'elles les auront atteintes, l'interface de l'université avec le monde extérieur, notamment avec la ville et la région avoisinantes, prendra une importance croissante.

Mais pour que des partenariats efficaces puissent s'établir dans le processus de développement économique, il importe que chacun comprenne bien le changement de caractère de l'université et l'impact que ce changement peut avoir sur la nature de ses relations avec la collectivité. Les agents de changement sont peut-être mondiaux, mais les universités ont de tout temps été façonnées par les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, et tout débat doit inévitablement tenir compte des variantes nationales. Au Royaume-Uni, l'expansion de l'enseignement supérieur à la fin des années 50, en réponse à l'accroissement de la prospérité et aux pressions démographiques, a en fait délocalisé et nationalisé le secteur. De nouvelles universités ont été établies pour répondre à la demande nationale et ont été implantées dans les régions, loin des grands centres urbains industriels. La demande locale a quant à elle été couverte par les collèges polytechniques, gérés par les localités. Gray a bien résumé la position des anciennes universités :

«Beaucoup estimaient que les universités accomplissaient une fonction différée : répondre à un besoin futur plutôt que présent. En réalité, c'était moins les universités qui contribuaient au développement social et à l'essor économique que leurs diplômés; elles étaient en quelque sorte considérées comme «hors du temps», détachées à coup sûr des responsabilités économiques courantes. Cela surtout parce

qu'elles étaient financées par l'État, dans une économie dirigée, et semblaient passives plutôt que pro-actives dans leur comportement.» (Gray, 1994)¹.

La nouvelle expansion de l'enseignement supérieur à la fin des années 80 et l'intégration des collèges polytechniques dans le système universitaire, avec toutefois un modèle de gestion différent, ont encore une fois mis le volet local à l'avant-plan. La réalité de l'enseignement supérieur de masse, auquel participe aujourd'hui un tiers des 18 à 21 ans, et le besoin d'éducation permanente, associés à l'élargissement des possibilités offertes par l'enseignement à distance, ont remis en cause la spécificité des universités. Cela dit, comme le fait valoir Court², il est difficile de déceler une dimension territoriale très marquée dans la politique d'enseignement supérieur. Pourtant, on a employé beaucoup de rhétorique pour conforter le rôle régional de l'enseignement supérieur. Un récent ministre adjoint de l'Éducation a déclaré que «répondre aux besoins de l'économie, à l'échelon local autant que national, est l'un des objectifs centraux [de l'enseignement supérieur]». Le Livre blanc de 1991 intitulé *Higher Education : a New Framework* a pris acte de la contribution du secteur aux «besoins locaux et régionaux»; il a établi des conseils de financement distincts pour l'Angleterre, l'Écosse et le pays de Galles «afin de tenir compte de chaque ensemble de circonstances particulières» et a reconnu qu'«il importe de maintenir la diversité générale (...) des établissements», probablement l'engagement des collèges polytechniques dans les localités et les régions. On retrouve ces préoccupations dans les déclarations émanant du *Higher Education Funding Council for England* (Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre), pour qui «répondre aux besoins locaux et régionaux» est l'un des six buts de l'enseignement supérieur. A ce jour, cet aspect n'a pas été pris en compte dans les formules de financement du conseil.

Consciente de l'écart entre la rhétorique et la réalité, la commission d'enquête du gouvernement britannique chargée de l'avenir de l'enseignement supérieur a inclus dans son mandat l'examen des points suivants :

«la contribution [des universités] à la croissance et au renouveau économiques à l'échelon local, régional [et national, et les caractéristiques [de l'enseignement supérieur] dans différentes parties du pays».

D'autres éléments du mandat laissent entendre que la dimension locale et régionale peut permettre de clarifier des tendances importantes de l'enseignement supérieur, parmi lesquelles on peut citer : l'augmentation du nombre d'étudiants de 18 à 21 ans, d'étudiants adultes et d'apprenants en éducation permanente qui restent chez eux ; la participation des universités au dispositif de formation et de développement économique (par l'entremise des Conseils de formation et d'entreprise, des sociétés d'aménagement urbain, des autorités régionales et locales, et du Fonds européen de développement régional) de sorte que la multiplicité des sources de financement est devenue la norme ; la concurrence et la collaboration entre les universités et les collèges de formation complémentaire et entre les anciennes universités et les anciens collèges polytechniques ; la valorisation des compétences transférables grâce à l'expérience professionnelle acquise par les étudiants dans les entreprises locales, et le transfert du savoir-faire à ces entreprises ; la capacité du télé-enseignement de délocaliser l'éducation, ce qui pourrait remettre en cause la stratégie d'«occupation du terrain» des nouvelles universités (voir, par

exemple, les propositions de création d'universités à Lincoln, dans les Highlands et les îles d'Écosse); et les différences de situation très nettes en ce qui concerne les points ci-dessus selon les villes, les régions et les établissements.

Dans cette perspective, cet article apporte tout d'abord une dimension universitaire à quelques ouvrages de gestion liant la direction des entreprises au développement des régions, en particulier les travaux de Kanter résumés dans son récent ouvrage intitulé *World Class : Thriving Locally in the Global Economy*³, le livre de Porter *The Competitive Advantage of Nations*⁴ qu'il a récemment élargi à l'examen de la compétitivité des noyaux urbains⁵, et les travaux de Lundvall sur «l'économie d'apprentissage» qui peut se rattacher à la mission éducative des universités dans «les régions d'apprentissage»^{6, 7}. L'essentiel du document présente ensuite les résultats d'une enquête conduite pour le Comité des vice-chanceliers et des principaux, qui examine les dispositions prises dans les universités britanniques pour gérer l'interface avec la région et appelle l'attention sur la distinction entre les universités établies et les anciens collèges polytechniques⁸. Enfin, en ce qui touche le développement régional, l'article livre certaines des premières observations tirées d'un projet sur les universités et le développement économique, financé par le ministère de l'Éducation et de l'Emploi, qui fait une large place aux Conseils de formation et d'entreprise locaux et aux bureaux régionaux de l'administration centrale.

DIRECTION DES ENTREPRISES

Il existe de nombreux travaux universitaires sur les conséquences de l'évolution des modes de direction des entreprises pour le développement économique local⁹. Mais ce n'est que récemment que les spécialistes de la gestion ont commencé à découvrir l'importance de la géographie. Cette découverte est du plus haut intérêt car leurs travaux risquent d'influer directement sur les processus de décision des entreprises.

Selon Kanter, la réussite sera au rendez-vous pour les entreprises, grandes et petites, qui pourront se conformer aux normes internationales et exploiter les réseaux mondiaux, et pour les villes et les régions qui établiront le mieux la passerelle entre les entreprises qu'elles abritent et l'économie mondiale. L'auteur fait valoir que la puissance de la mondialisation est telle que les collectivités doivent connecter la dimension locale à la dimension mondiale et créer une culture civique capable d'attirer et de retenir les investissements mobiles ou de les «enraciner». Le défi consiste pour elles à trouver les moyens de permettre à l'économie mondiale d'agir localement, en libérant les ressources qui les distinguent des autres. Les universités peuvent constituer un atout géographique vital dans l'économie mondiale. En même temps, en tant qu'entités sociales, elles ne sont pas à l'abri de ces mêmes forces de mondialisation.

Kanter met en lumière quatre aspects de la mondialisation – la simultanéité, la multiplicité des choix, le pluralisme et la mobilité des ressources. La simultanéité a trait au fait que nous ne pouvons plus compter sur les décalages dans le temps et l'espace, associés autrefois à la diffusion des nouveaux produits, procédés et services. Aujourd'hui,

beaucoup de nouvelles technologies et de nouveaux services éducatifs sont conçus pour être utilisés immédiatement dans le monde entier. Les entreprises, les universités et les régions ne peuvent plus se réfugier derrière les barrières de temps et d'espace. La multiplicité des choix, ou le contournement, se rapporte à la façon dont sont brisés les monopoles locaux ou territoriaux. On en trouve un exemple classique sur le marché des services de télécommunications, où on voit certains utilisateurs choisir de nouveaux entrants qui contournent les fournisseurs locaux et écrèment le marché. De la même façon, les universités ne peuvent plus tabler sur les monopoles locaux ou régionaux à cause du télé-enseignement.

La contrepartie du contournement est le pluralisme, processus qui remet continuellement en cause les anciens centres de pouvoir. Les hiérarchies rigides, nécessaires quand les organisations comptent sur les communications interpersonnelles pour faire passer des messages entre un centre unique et la périphérie, sont remplacées par des systèmes à centres multiples. Il est évident que cette fluidité crée des menaces mais ouvre aussi des perspectives pour des positions individuelles. Dans l'enseignement supérieur, les anciennes universités ne sont plus sûres d'occuper une position dominante si les étudiants et les entreprises ont des comportements de consommateurs.

Le dernier aspect de la mondialisation est la mobilité croissante des capitaux, des personnes et des idées. Si l'on s'en tient aux personnes, il est clair que les élites dites cosmopolites, qui transportent les idées dans leur tête et appartiennent à des réseaux mondiaux de relations personnelles, changent de plus en plus souvent de lieu de résidence au cours de leur vie. La mondialisation de l'enseignement supérieur de pointe explique en partie cette tendance. Les universités se disputent les diplômés du monde entier en utilisant le World Wide Web comme moyen publicitaire. Ainsi, au début des années 90, près de 60 pour cent des doctorats décernés par les écoles d'ingénieurs américaines ont été obtenus par des ressortissants étrangers ; beaucoup retournent dans leur pays d'origine après avoir terminé leurs études.

Face à cette montée de la mondialisation, les organisations n'ont d'autre choix que de s'améliorer sans cesse et de tenter de se hisser au niveau international en prêtant attention à ce que Kanter appelle les trois C – les concepts, la compétence et les contacts. Elle les lie à la géographie en laissant entendre que les régions peuvent fournir une ou plusieurs de ces ressources aux entreprises.

Les **concepts** font référence à l'intégration dans les biens et les services des idées et des connaissances les plus avancées et les meilleures. Certaines régions peuvent être d'excellents sites pour l'élaboration des concepts. Les esprits novateurs y prospèrent en entrant en contact avec de nouveaux modes de pensées ; ils y trouvent le soutien local nécessaire pour transformer les idées nouvelles en débouchés commerciaux rentables. Ce sont des régions «pensantes». De toute évidence, dans ces régions, les universités représentent un atout considérable pour le développement de l'économie locale. La **compétence** évoque l'aptitude à produire des biens et des services de la meilleure qualité possible. Certaines régions peuvent être des sites de premier plan en termes de compétence de production parce qu'elles appliquent systématiquement des normes de qualité élevées et investissent dans les formations appropriées. Les universités peuvent y jouer un rôle important en produisant le savoir-faire nécessaire aux producteurs. Les **contacts**

font allusion aux relations qui permettent d'accéder aux ressources d'autres personnes et aux organisations du monde entier. Certaines régions, en particulier les grandes villes de la planète, qui ouvrent des voies d'accès aux réseaux mondiaux, offrent des sites incomparables pour entretenir des contacts. Les réseaux de relations du personnel des universités métropolitaines procurent indéniablement aux économies locales un moyen de mobiliser les ressources mondiales.

Pour exploiter ces atouts géographiques, Kanter estime que les entreprises de niveau international doivent tenter de devenir «parties prenantes» dans les localités dans lesquelles elles exercent leur activité. En parallèle, les localités doivent aider les entreprises de l'endroit à atteindre le niveau mondial ou à s'y maintenir. Tout comme les entreprises doivent sans cesse évaluer leur performance en fonction des meilleures pratiques, les localités doivent s'examiner pour voir si elles attirent les flux de ressources extérieures susceptibles de renouveler et valoriser les compétences locales et d'élargir les horizons. Les flux peuvent prendre la forme de clients, d'investisseurs ou d'hommes d'affaires étrangers, de migrants, mais aussi d'informations. Les étudiants venant de l'extérieur et les réseaux de relations des universitaires sont en particulier des éléments importants de ces flux de ressources. Pour que ces flux aient un impact, les régions doivent créer une synergie qui permet de réunir les ressources internes aux ressources externes, afin de concevoir des objectifs communs et des stratégies profitant à toute une gamme d'organisations.

Il est utile de compléter l'opinion d'une spécialiste de la gestion par celui d'un économiste institutionnel comme Porter pour arriver à justifier le rôle des entreprises dans les localités d'un point de vue économique. Le point central de l'analyse de Porter est le suivant : l'avantage concurrentiel d'une entreprise découle non seulement de ses caractéristiques, de son mode de gestion, ou même du climat économique général, mais des caractéristiques précises de l'infrastructure que toute entreprise de pointe met en place pour soutenir son champ d'activité. Elles comprennent notamment les compétences des fournisseurs, la demande des clients, les réseaux d'information officiels et officieux, et les structures de soutien des organismes publics. Ces relations s'institutionnalisent par des interactions répétées, par exemple entre l'entreprise et les établissements publics. Les universités sont ainsi informées des compétences dont a besoin une industrie particulière ; sachant qu'il existe un marché pour leurs diplômés, elles investissent dans des programmes spéciaux. Les universitaires investissent également dans des installations afin de conduire des travaux de recherche répondant aux besoins des utilisateurs. Les résultats de la recherche sont transmis soit aux étudiants, soit directement par la voie d'activités de recherche concertées. Des processus similaires s'appliquent aux relations des entreprises de pointe avec leurs fournisseurs.

Pour Porter, ces ensembles de relations sont des «grappes ou filières industrielles» composées d'entreprises et d'institutions publiques de soutien comme les universités, les autorités locales et les organismes de développement. Tous les membres des filières tirent des économies externes de leur participation. Comme le succès dépend de la fréquence des interactions de leurs membres, les filières sont souvent très localisées dans l'économie mondiale. Porter cite plusieurs exemples à l'appui de sa thèse, comme l'industrie de l'impression allemande, l'industrie du textile et du vêtement italienne et la robotique japonaise.

Le concept d'économie d'apprentissage de Lundvall relie utilement ces notions à la mission éducative des universités. Pour Lundvall, l'économie d'apprentissage est une économie où la réussite des individus, des entreprises et des régions dénote leur aptitude à assimiler de nouvelles pratiques (et à abandonner les anciennes); où le changement est rapide, où les anciennes techniques deviennent obsolètes et où les nouvelles qualifications sont recherchées; où l'apprentissage englobe non seulement un meilleur accès à l'information mais aussi le savoir-faire et l'acquisition de compétences techniques; où l'apprentissage ne se limite pas aux secteurs de haute technologie mais concerne toutes les branches d'activité de la société; où la création nette d'emploi se situe dans les secteurs à forte concentration de savoir (R-D de pointe, secteurs occupant une forte proportion de diplômés) et où les perspectives d'emploi des travailleurs non qualifiés se dégradent.

Dans une région d'apprentissage, on peut déceler quatre types de connaissance : la connaissance des faits (savoir quoi), la connaissance des principes et des lois (savoir pourquoi), la connaissance des techniques et du savoir-faire (savoir comment), et la connaissance des personnes (savoir qui) qui consiste à posséder les capacités sociales voulues pour entrer en relation avec les autres et tirer parti de leurs compétences. Chaque forme de connaissance s'acquiert par une voie de communication différente : les deux premières par l'apprentissage institutionnalisé, la troisième par l'expérience pratique et l'apprentissage tacite, et la quatrième par les interactions sociales et les réseaux professionnels. Ce sont ces réseaux, ni tout à fait publics ni tout à fait privés, qui sont la quintessence de l'économie d'apprentissage – laquelle est tributaire, non seulement des compétences des individus mais aussi du transfert de la connaissance d'un groupe à l'autre, pour former un système d'apprentissage.

Comme la connaissance par réseaux dépend beaucoup des relations interpersonnelles, elle se développe très facilement dans les régions. Les régions d'apprentissage sont des lieux privilégiés pour communiquer au système d'enseignement et de formation l'information qui lui permettra de consolider les compétences attendues de la main-d'œuvre. Par conséquent, selon Florida⁷:

«Pour être efficaces dans une économie mondiale dont les frontières tendent de plus en plus à disparaître, les régions doivent se définir selon les mêmes éléments et critères que ceux qui caractérisent une entreprise de matière grise : l'amélioration continue, la nouveauté des idées, la création du savoir et l'apprentissage organisationnel. Les régions doivent adopter les principes de création du savoir et d'apprentissage permanent; elles doivent en fait devenir des régions créatrices de connaissance, des régions d'apprentissage.»

DIRECTION DES UNIVERSITÉS

Compte tenu de ces pressions, cette partie de l'article est consacrée à la manière dont les universités gèrent leur interface avec la collectivité. Elle s'inspire essentiellement des réponses à un questionnaire adressé aux vice-chanceliers et aux principaux, ainsi que de

documents complémentaires fournis par eux. L'analyse porte sur les stratégies des universités à l'égard des collectivités, les structures organisationnelles mises en œuvre pour appliquer ces stratégies, les relations avec les autorités et organismes locaux, la politique relative à l'utilisation par la collectivité des installations éducatives, sportives et culturelles des universités, la contribution des universités à l'économie locale et aux initiatives de développement communautaire, et les politiques concernant l'accès des étudiants à l'enseignement et la formation professionnelle continue. Elle s'attache en particulier aux différences entre les anciennes et les nouvelles universités. Les anciens collèges polytechniques étaient avant tout les créatures des autorités locales et ont de plus des structures de direction très différentes ; or ces deux facteurs peuvent avoir un effet sur le caractère des liens des collèges avec la communauté et sur la façon dont ces liens sont gérés.

Stratégies des universités à l'égard des collectivités

Les universités attachent une certaine importance à leurs relations avec la collectivité, cela ne fait guère de doute. Seules quatre des 65 universités ayant répondu à l'enquête n'ont pas fait allusion à leur région dans leurs plans – la localité présente à l'évidence de plus en plus d'intérêt pour les anciennes autant que pour les nouvelles universités : 81 pour cent de l'ensemble des établissements ont en effet noté une augmentation de leur participation aux affaires locales ces dernières années. Mais la priorité accordée à cet aspect dans les plans des universités varie considérablement – 74 pour cent des nouvelles, contre 47 pour cent des anciennes, accordent un degré élevé de priorité à leurs liens avec la collectivité.

La plupart des plans font mention de « liens avec l'industrie locale » (activité la plus souvent citée), d'« accès aux installations universitaires », de « prestation de services à la collectivité » et de « soutien aux organismes locaux ». Chacun de ces sujets a plus de chances d'être pris en considération dans les plans des nouvelles universités que dans ceux des anciennes, ce qui montre que les premières les traitent plus en profondeur et leur accordent un rang de priorité plus élevé que les secondes. Par exemple, 32 pour cent des anciennes universités mentionnent le « soutien aux institutions régionales » dans leurs plans, comparé à 75 pour cent des nouvelles. Dans le cas de la « contribution de l'université à la vie culturelle de la région », les anciennes universités obtiennent un résultat plus élevé, 71 pour cent indiquant ce point dans leurs plans contre 44 pour cent des nouvelles. De telles différences traduisent le fait que les anciennes universités sont mieux équipées en installations culturelles comme les théâtres, les musées et les galeries d'art, et qu'elles possèdent des systèmes de valeurs différents.

Certains plans institutionnels visent des communautés locales précises. Dans le cas des anciennes universités, celles-ci sont parfois stipulées dans les statuts. Par exemple, les statuts de l'Université de Southampton font mention des cinq comtés de Dorset, Hampshire, Isle of Wight, West Sussex et Wiltshire. Plusieurs nouvelles universités sont à sites multiples, et la répartition de ces sites détermine leur région. Par exemple, l'Université Anglia a des sites à Brentford, Colchester, Chelmsford, Norwich et Great Yarmouth. D'autres nouvelles universités délimitent leur territoire régional en y établissant de nouveaux sites. L'Université du Northumbria, à Newcastle, implante ainsi de

nouvelles installations à Longshirst Hall, dans les régions rurales du Northumbria, et à Carlisle, dans le Cumberland. L'Université de Montford, à Leicester, cherche également à desservir une région au sud des Midlands englobant Milton Keynes et Bedford, dont les universités n'ont pas de vocation locale (Université d'enseignement à distance et Université de Cranfield). La plupart des nouvelles universités concluent de plus des ententes de «franchisage» avec les collèges d'enseignement complémentaire et supérieur et définissent implicitement leur propre secteur de recrutement; en fait, le plan de l'Université Brookes d'Oxford mentionne le «déplacement vers les lieux d'études».

Beaucoup d'universités utilisent une définition à deux paliers de leur domaine. Par exemple, pour l'Université de Warwick, la localité englobe Coventry, Warwick et Solihull, et la région comprend les West Midlands. L'Université de Sunderland définit Wearside comme sa localité et le nord-est comme sa région. Ces distinctions correspondent à la structure à niveaux multiples de l'administration locale, qui va des districts et des comtés aux régions définies par l'administration centrale. Les Conseils de formation et d'entreprise, de plus en plus importants pour certaines universités, créent une complication particulière car ils ont leur géographie propre qui tient peu compte des limites établies par les autorités locales.

L'identité régionale distincte de l'identité locale est un trait particulier des universités au nord de l'axe formé par la Severn et la Trent. Dans cette zone, pour 79 pour cent des universités, la localité est une sous-région ou une région, comparativement à 59 pour cent des universités au sud de cette ligne. En revanche, 36 pour cent des universités du sud considèrent le comté comme la localité, comparativement à 17 pour cent dans le nord. En outre, dans leurs plans institutionnels, les universités du nord sont plus nombreuses que celles du sud à accorder une priorité élevée aux relations locales et à mettre l'accent sur le soutien aux organismes locaux et sur les services à la collectivité. Par conséquent, non seulement la localité a une définition plus étroite dans le sud, mais l'engagement à son égard est aussi plus faible.

Le caractère et l'ampleur de l'engagement des universités vis-à-vis de la localité présentent non seulement des différences liées à la région mais aussi des différences liées à la ville. Ainsi, ce sont les établissements d'enseignement supérieur de Londres qui accordent la priorité la plus faible à leur ville; leurs plans mentionnent aussi moins souvent le «soutien aux organismes locaux» – 54 pour cent des établissements d'enseignement supérieur de Londres indiquent ce point dans leurs plans, contre 92 pour cent de ceux qui sont situés dans une région métropolitaine importante en dehors de la capitale. Les établissements londoniens rencontrent manifestement des difficultés en raison de plusieurs facteurs : la configuration géographique et administrative de Londres, le fait que les arrondissements métropolitains correspondent mal aux zones de recrutement des étudiants, l'absence d'autorités métropolitaines responsables, le caractère dispersé de la périphérie métropolitaine qui pose problème aux Universités de Middlesex, Kingston et Brunel, notamment; enfin et surtout, le fonctionnement en sites multiples.

Ces différences dans les définitions et les priorités traduisent en partie la perception qu'ont les établissements de leur propre rôle. Le questionnaire comportait une liste d'énoncés décrivant les stratégies des universités vis-à-vis de la localité ou de la région; on l'a soumise aux vice-chanceliers en leur demandant de choisir celle qui correspondait

le mieux à leur établissement (tableau 1). Comme on pouvait s’y attendre, la perception des anciennes universités contraste nettement avec celle des nouvelles ; 55 pour cent des anciennes universités se voient comme « un établissement... international désireux d’offrir un soutien à la collectivité ». Aucune nouvelle université ne se juge en ces termes. En revanche, 74 pour cent des nouvelles universités se considèrent comme « un établissement cherchant à servir la collectivité tout en développant ses atouts internationaux ». Fait révélateur, 18 pour cent des anciennes universités se rangent dans la même catégorie.

Ces contrastes traduisent à l’évidence la possibilité qu’ont les anciennes universités de relier la collectivité environnante à la scène mondiale, alors que les nouvelles universités cherchent à s’établir et à s’étendre vers l’extérieur. Mais bien que les anciennes universités aient la capacité de renforcer les liens locaux, elles sont moins nombreuses à adopter une stratégie pro-active vis-à-vis de la collectivité locale. Priées d’évaluer leur stratégie à l’égard de la localité, 53 pour cent des anciennes universités la jugent « proactive », comparativement à 78 pour cent des nouvelles universités. Pourtant, beaucoup d’anciennes universités prennent désormais leur rôle auprès de la collectivité au sérieux. Il n’est pas interdit de penser qu’il sera plus facile pour les anciennes universités d’élargir ces liaisons locales que pour les nouvelles d’acquérir une dimension internationale.

Tableau 1. **Stratégie à l’égard des collectivités selon le type d’université**

	Pourcentage d’« anciennes » universités s’identifiant avec la stratégie	Pourcentage de « nouvelles » universités s’identifiant avec la stratégie	Pourcentage de l’ensemble des universités s’identifiant avec la stratégie
Un établissement local répondant aux besoins de la collectivité/de la région	0	11.1	4.6
Un établissement cherchant à servir la collectivité tout en développant ses atouts internationaux	18.4	74.1	41.5
Un établissement voulant se partager également entre la recherche internationale et le soutien à la collectivité	18.4	14.8	16.9
Un établissement de recherche internationale désireux d’offrir un soutien à la collectivité, à condition de ne pas compromettre l’excellence de ses activités internationales de recherche	55.3	0	32.3
Un établissement de recherche internationale sans liens particuliers avec la localité/la région	2.6	0	1.5

Source : Goddard *et al.*

STRUCTURES DES RELATIONS ENTRE LES UNIVERSITÉS ET LES COLLECTIVITÉS

Les universités mettent en place toutes sortes de structures et de procédures organisationnelles pour gérer leur interface avec les collectivités avoisinantes. Il existe à ce chapitre aussi des différences importantes entre les anciennes et les nouvelles universités, qui témoignent de différences d'organisation, de patrimoine et de style de gestion. En règle générale, les nouvelles universités ont plus de chances que les autres d'avoir un énoncé de politique générale clair et bien détaillé, des directeurs responsables au centre, et des modalités de compte rendu précises. En revanche, dans les anciennes universités, les responsabilités sont plus dispersées et les mécanismes moins institutionnalisés. Autrement dit, on peut considérer que les dispositifs utilisés par les anciennes universités attestent d'un engagement tactique à l'égard de la collectivité locale, alors que ceux adoptés par les nouveaux établissements reflètent une approche stratégique.

Le fait que dans 62 pour cent des universités la responsabilité des relations avec la collectivité incombe avant tout au vice-chancelier, ou au vice-chancelier assisté d'un vice-chancelier adjoint, illustre l'importance attachée à ces liens et montre qu'ils s'étendent à presque toutes les fonctions de l'université. Étant donné ses autres attributions et la grande diversité des interactions locales, la question essentielle est de savoir dans quelle mesure le vice-chancelier reçoit de l'aide des autres responsables et du personnel de l'université pour s'acquitter de ses fonctions de liaison communautaire. Dans les anciennes universités, le directeur de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, le chargé des relations avec l'industrie, le directeur des relations publiques et le conseiller d'orientation professionnelle peuvent avoir des fonctions de soutien. Si un responsable a le rôle principal, c'est en général le directeur des relations publiques – à Southampton, par exemple, le bureau de relations publiques est «le seul service auquel on a assigné une politique bien précise de relations avec la collectivité». Les nouvelles universités tendent à créer un poste spécifique dont le titulaire, en général doté d'un titre tel que «directeur des relations avec les entreprises», est chargé de l'ensemble des liens avec la collectivité. Mais les anciennes universités aussi expérimentent de nouvelles structures ou de nouveaux postes. A l'Université d'Exeter, un groupe consultatif régional relevant du comité de la politique et des ressources a été mis sur pied; il dispose d'un budget propre qui lui permet d'amorcer des initiatives régionales. A l'Université de Sheffield, un bureau régional spécialisé a été créé au côté du bureau de développement commercial et industriel, du service d'orientation professionnelle et du service de liaison avec les établissements scolaires. Quelle que soit la structure adoptée, c'est la réponse de l'Université du Central Lancashire qui illustre le mieux le problème principal de certaines universités : «l'engagement à l'égard de la région est gravé dans la conscience du personnel et fait partie intégrante de ses responsabilités.»

RELATIONS AVEC LES ORGANISMES LOCAUX

L'un des moyens de gérer l'interface université-région est de faire en sorte que la collectivité soit représentée aux comités de l'université et à l'inverse, que l'université soit représentée auprès des organismes externes. L'organisation très différente des anciennes et des nouvelles universités a dans ce cas-ci une profonde incidence sur la structure de cette représentation. Il est courant en effet que les statuts des anciennes universités prévoient la représentation d'office d'instances externes, telles que les autorités locales, dans leurs comités. En revanche, comme l'a dit un répondant de Coventry, les nouvelles universités «ont délibérément abandonné le modèle de représentation formelle dans la composition de leurs comités». Par conséquent, si 68 pour cent des anciennes universités comptent des représentants municipaux dans leurs comités et 60 pour cent des représentants de comté, ces chiffres tombent respectivement à 31 pour cent et à 11 pour cent pour les nouvelles universités. Les nouvelles universités se distinguent donc en général des établissements parents en ce sens qu'elles tendent à faire participer des personnes plutôt que des organisations à leurs structures de direction et à leur conférer plus d'autorité. Ainsi, même si les conseils des anciennes universités rassemblent tout un éventail d'institutions communautaires (l'église, l'administration locale, les syndicats, les organisations bénévoles ou d'autres établissements d'enseignement supérieur), le rôle du conseil est largement symbolique. Par contre, les dirigeants des nouvelles universités sont personnellement responsables d'aspects importants de l'activité des établissements. Ce genre de distinction dénote la différence de climat politique et de contexte législatif dans lesquels les anciennes et les nouvelles universités ont été établies. Mais dans la pratique, ces distinctions ont-elles de l'importance dans les relations entre l'université et la collectivité?

Pour ce qui est de l'interaction avec les autorités locales, 57 pour cent des universités tiennent régulièrement des réunions, la proportion étant sensiblement la même pour les anciens et les nouveaux établissements.

Mais les thèmes des débats sont différents – les nouvelles universités sont plus portées à se soucier du bien-être de la collectivité, à étudier les problèmes liés au développement économique, au renouveau urbain et au marché du travail avec les autorités locales, et à participer avec elles à des projets conjoints. Mais autant les anciennes universités que les nouvelles accordent la priorité absolue dans leurs discussions à l'hébergement des étudiants; il s'agit de la source principale de conflit, mentionnée par 42 pour cent des universités. Les deux catégories d'établissement accordent aussi un poids égal à la planification et à la régulation de la circulation. L'accès du public au campus est un thème essentiel de débat entre les nouvelles universités et les autorités locales, ce qui atteste peut-être de l'importance plus grande des contraintes auxquelles sont soumis les anciens collèges polytechniques en matière d'espace. Ainsi, malgré une organisation officielle très différente, 81 pour cent des nouvelles universités considèrent leurs rapports avec les autorités locales comme «très bons» ou «assez bons», contre 43 pour cent des anciennes universités.

On trouve des différences similaires dans les relations des universités avec d'autres organismes locaux. Les anciennes universités ont, par exemple, été lentes à établir des relations de travail avec les nouveaux organismes, comme les Conseils de formation et d'entreprise locaux – 50 pour cent des nouvelles universités ont des réunions régulières avec les représentants des Conseils, comparativement à 38 pour cent des anciens établissements; 45 pour cent des nouvelles universités estiment que leurs relations avec les autres organismes sont « bonnes », mais seulement 26 pour cent des anciennes universités partagent cet avis.

Étant donné que ces relations concernent avant tout les problèmes de développement économique local, il n'est pas étonnant de constater que les liens des universités avec les autres organismes sont plus étroits dans le nord que dans le sud. Ainsi, les réunions avec les Conseils de formation et d'entreprise, les organes de développement économique et les sociétés d'aménagement urbain sont plus régulières dans la partie septentrionale que dans la partie méridionale du pays. On relève les mêmes divergences entre les universités situées dans les grands centres métropolitains et celles qui sont implantées ailleurs – à l'exception de celles de Londres qui s'associent peu aux programmes de développement économique régional. En outre, l'industrie et les syndicats ont plus de chances d'être représentés auprès des comités d'université dans le nord que dans le sud.

Ces liens avec d'autres organismes sont particulièrement importants pour certaines universités; on notera, par exemple, que la *Tyne and Wear Development Corporation* finance la construction d'un nouveau campus à l'Université de Sunderland, dans un secteur abandonné à la suite de la débâcle de l'industrie de la construction navale sur la rivière Wear; et que le Conseil de formation et d'entreprise du Northumbria finance l'aménagement d'une annexe de l'Université du Northumbria dans un manoir situé dans une région rurale du comté.

Un autre champ d'interaction très net est celui des services de santé. Comme les facultés de médecine existent depuis longtemps et qu'elles se trouvent toutes dans les anciennes universités, c'est là que les liens avec l'administration et les services de santé publique sont naturellement les plus étroits. Mais le développement des compétences des nouvelles universités dans des domaines comme la formation des infirmiers remet en cause cet état de fait. Qui plus est, la tendance des services de santé à privilégier désormais la prévention, l'amélioration des soins de proximité et l'amélioration de la gestion des ressources entraîne le renforcement des liens entre les installations de formation des nouvelles universités et les acheteurs et prestataires du marché des services de santé.

Les universités ont aussi des relations avec la communauté par le biais de la nomination de certains de leurs employés comme membres d'organismes publics locaux; 58 pour cent de nouvelles universités et 32 pour cent d'anciennes universités encouragent activement cette forme de participation. La plupart des anciennes universités ont d'ailleurs des responsabilités réglementaires à cet égard, par exemple celles de siéger au conseil d'administration d'écoles indépendantes. L'essor des organisations non gouvernementales semi-autonomes locales a aussi contribué à augmenter rapidement le nombre de postes de ce type, et certains employés des nouvelles universités comme des anciennes en occupent à titre personnel. Ainsi, au moins deux vice-chanceliers siègent au conseil

**Tableau 2. Représentation du personnel universitaire
auprès d'organismes communautaires et d'entreprises privées**

	Université de Warwick	Université de Sheffield Hallam
	Nombre de membres du personnel	Nombre de membres du personnel
Conseil de district/de comté	4	20
Conseil d'administration des Conseils de formation et d'entreprise	2	5
Organismes/services de santé publique	5	2
Conseil d'administration d'établissements scolaires	25	12
Direction de société	10	20

Note : Ces deux universités comptent parmi les douze qui affirment posséder un relevé complet de la participation de leur personnel aux activités communautaires.

Source : Goddard *et al.*

d'administration d'un Conseil de formation et d'entreprise. Quelques universités encouragent fortement les membres de leur personnel à faire partie d'organes de direction des écoles. Toutefois, seules dix anciennes universités et deux nouvelles tiennent le relevé complet de l'activité de leurs membres auprès des organismes locaux. Bien que les systèmes d'évaluation du personnel permettent de mesurer ce genre d'activité, ces renseignements ne sont pas centralisés dans le cadre de l'examen du rôle des universités auprès de la communauté. Le tableau 2 montre dans quelle mesure les membres du personnel de deux universités, l'Université de Warwick et l'Université de Sheffield Hallam, qui répertorient leurs relations avec la collectivité, prennent part aux affaires locales. Ce schéma se retrouve sans doute dans un grand nombre d'universités et de localités. Certaines universités deviennent donc une ressource du point de vue du fonctionnement de la « société civile » locale.

ACCÈS DE LA COLLECTIVITÉ AUX INSTALLATIONS UNIVERSITAIRES

Les universités possèdent quelquefois des installations qui peuvent être utiles à la collectivité : bibliothèques, terrains de sport, salles de spectacle et de concert, bâtiments historiques et musées. Le campus lui-même, les terrains, parcs et jardins de l'université peuvent aussi représenter des sources d'agrément pour la communauté. Le tableau 3 montre que ce sont généralement les anciennes universités qui sont le mieux dotées à ce chapitre et appliquent les politiques d'accès les plus libérales.

Tableau 3. Accès du public aux installations universitaires (réponses majoritaires)

	« Anciennes » universités			« Nouvelles » universités		
	Accès gratuit	Accès limité	Aucun accès	Accès gratuit	Accès limité	Aucun accès
Bibliothèques		•			•	
Bibliothèques de département		•				•
Installations sportives	•			•		
Parcs	•					•
Jardins	•					•
Campus	•			•		
Terrains	•			•		
Bâtiments historiques		•				•
Salles de spectacle		•				•
Salles de concert		•				•
Locaux des associations d'étudiants		•			•	
Cours	•			•		
Cinémas			•			•
Salles d'exposition	•					•
Conférences	•				•	
Restaurants	•				•	

Note : Aucun accès = pas d'installation ou accès interdit.

Accès limité = accès restreint ou payant.

Source : Goddard *et al.*

Si l'on se reporte à des exemples particuliers, 29 pour cent des universités permettent au public d'accéder gratuitement à leurs bibliothèques et 56 pour cent en limitant l'accès ; 15 pour cent seulement réclament un droit d'entrée. Cinquante-six pour cent des universités donnent accès à leurs installations sportives moyennant finance. Les mêmes pourcentages s'appliquent aux salles de spectacle et de concert. Un cinquième des associations d'étudiants restreignent l'accès de leurs installations, tandis que 87 pour cent des anciennes universités et 59 pour cent des nouvelles proposent au public des programmes de cours gratuits. Les trois quarts des anciennes universités environ autorisent l'accès de leur campus et de leurs terrains, contre deux cinquièmes des nouveaux établissements, ce qui témoigne du moindre espace dont ils disposent et du moindre agrément de leurs installations.

Certaines de ces installations universitaires ont été héritées d'autres organismes publics, d'autres proviennent de dotations, d'autres encore ont été aménagées pour le personnel et les étudiants. Les frais d'entretien courant posent des problèmes à toutes les universités ; il arrive qu'ils soient en partie couverts par les droits d'admission. Beaucoup d'universités concluent des ententes avec les autorités et les consortiums locaux concernant la gestion d'installations communautaires. Par exemple, l'Université de Newcastle a transmis la gestion de son musée d'histoire naturelle au *North of England Museum Service* et administre son *Playhouse Theatre* avec la collaboration du *Newcastle City Council and Northern Arts*. Des universités comme celles d'Oxford, de Southampton, du

Sussex, de Stirling, de Warwick, de Nottingham et de l'Ulster exploitent des centres culturels ou des salles de spectacle en liaison avec les autorités locales ou le conseil des arts de la région. Quelques-unes, dont celles de Durham, Keele et Stirling, aménagent conjointement avec les autorités locales et le conseil des sports d'importantes installations sportives pour l'utilisation de leur personnel, des étudiants et de la collectivité. Portsmouth partage des installations avec la *Royal Navy*.

Autre moyen important par lequel de nombreuses universités mettent leurs installations à la disposition de la communauté : elles logent les bureaux d'associations professionnelles et bénévoles ou accueillent leurs réunions. Certaines associations ont une vocation industrielle, comme le *West of Scotland Institute of Quality Assurance*, basé à l'Université de Paisley, ou la *West of England Employers Federation*, basée à l'Université de Bath. D'autres ont une dimension socio-culturelle, par exemple la *Leeds Literary and Philosophical Society*, installée au campus de l'Université de Leeds, et le *Warwick Nature Conservation Trust*, installé au campus de l'Université de Warwick. Beaucoup d'universités procurent des lieux de réunion aux bureaux régionaux d'associations nationales ou professionnelles. En résumé, les universités offrent un foyer supplémentaire à la vie culturelle et professionnelle en dehors du triangle constitué par Londres, Oxford et Cambridge.

CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS A L'ÉCONOMIE LOCALE ET AU DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE

La contribution directe des universités au développement économique local par la voie du transfert de technologies, de la valorisation des compétences professionnelles locales et de l'aide à l'apport d'investissements mobiles nouveaux est bien attestée. On s'arrêtera plutôt ici à leur participation à des aspects moins tangibles du processus de développement, comme la création de réseaux sociaux reliant les principaux intervenants de la collectivité ou le versement d'informations dans ces réseaux. Avec le recul du rôle de l'État au niveau local, l'administration centrale accorde une place de plus en plus large, dans le processus de développement économique local, à la formation de coalitions d'acteurs et d'organismes ; elle souhaite en particulier une plus grande participation du secteur privé. Les compléments de crédits accordés à certaines localités, par exemple dans le cadre de l'initiative *City Challenge*, dépendent en fait de l'établissement de partenariats de ce type. D'autres organismes tels que *Business in the Community* ainsi que bon nombre de groupes de dirigeants industriels et commerciaux ont été mis en place dans de nombreuses villes.

Le financement au titre du Fonds européen de développement régional est également tributaire de l'existence de partenariats bien établis entre les administrations centrale et locale comprenant les syndicats et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, le financement en vertu de programmes de l'Union européenne comme le STRIDE (*Science and Technology and Regional Industrial Development in Europe*– Programme d'actions destiné à

renforcer les capacités régionales de recherche et de développement technologique) exige le couplage de l'industrie locale et des capacités de recherche et de développement des universités. Dans la plupart de ces initiatives de politique urbaine et régionale, la haute direction des universités joue un rôle de premier plan dans la mise sur pied et le soutien des groupes de dirigeants et apporte une contribution essentielle aux interventions européennes. Le tableau 4 propose plusieurs exemples d'initiatives, choisis à partir des réponses au questionnaire.

Certaines initiatives présentées au tableau 4 peuvent certes être considérées comme de la promotion locale ou des prétextes à rencontres sociales, mais la participation des universités peut insuffler dans ces réseaux un élément de réalisme éclairé. L'université a alors un rôle clé à jouer : fournir une analyse impartiale des conditions locales, économiques, sociales et environnementales dans leur contexte national et international. La plupart des universités possèdent dans leurs départements et parmi leur personnel des compétences en analyse économique et sociale qu'elles mettent à la disposition des coalitions pour la croissance et des agences de développement locales. Par exemple, CURDS, en association avec le département de politique sociale de l'Université de Durham publie la *Northern Economic Review* et effectue tout un choix d'études pour le compte d'organismes locaux, autant que nationaux et européens. L'*Institute of Local Government Studies* de l'Université de Birmingham, qui a des liens étroits avec le conseil municipal de la ville, conduit des travaux similaires. Avec la collaboration d'autres universités de la région, l'Université de Leeds gère le *Yorkshire and Humberside Regional Observatory*, qui suit l'évolution de l'économie régionale. A Sheffield, le bureau régional a notamment pour rôle d'inciter les étudiants de divers départements de

Tableau 4. Exemples de la participation des universités à des coalitions locales

Initiative	Université/localité
Bradford Business and Environment Forum	Bradford
Coventry is Making It	Coventry
Dundee City Pride	Dundee
Euromotor	Birmingham
Huddersfield Regeneration Forum	Huddersfield
Leeds the Intelligent City	Leeds
The Newcastle Initiative	Newcastle/Northumbria
Nottingham Towards 2000	Nottingham
Portsmouth Forum	Portsmouth
Sheffield Technopole	Sheffield
Snowdonia Technopole	Bangor
South Coast Metropole	Bournemouth
Sussex Academic Corridor	Sussex/Brighton
Swansea City of Literature	Swansea
Tayside Economic Forum	Dundee
Wearside Opportunity	Sunderland
Western Development Partnerships	University of the West of England

Source : Goddard *et al.*

l'université à entreprendre des projets de recherche en collaboration avec les entreprises locales et les organismes publics, dans le cadre de leur programme d'études. Son programme, intitulé *Project Link University of Sheffield* (PLUS), est une expérience unique qui vise à mobiliser le fonds de connaissances analytiques de l'université au profit des organisations locales.

La base de connaissances des universités est de plus mise à profit par le biais de la contribution des universitaires aux médias locaux. Les agents de relations publiques des universités fournissent aux médias des listes de spécialistes de diverses disciplines. La presse, la radio et la télévision locales font appel aux personnes qui y figurent pour commenter les événements locaux, nationaux et internationaux, placer les événements locaux dans leur contexte national et international, et souligner les répercussions d'événements nationaux et internationaux sur la localité.

On pourrait affirmer que le développement économique et social est satisfaisant dans la mesure où tous les membres des réseaux locaux ont une compréhension objective du mode de fonctionnement de leur collectivité. Une initiative nationale intitulée *Commun Purpose*, qui vise à favoriser cette compréhension, a permis de mettre sur pied dans plusieurs villes du Royaume-Uni des programmes éducatifs locaux auxquels participent des universités comme celles de Newcastle, Coventry et Durham en fournissant des chargés de cours et des locaux. Grâce à de telles initiatives, les universités aident les collectivités à prendre mieux conscience de leurs possibilités et à être mieux informées.

ACCÈS DES ÉTUDIANTS ET FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Les réponses au questionnaire révèlent un riche réseau de relations informelles entre les universités, les représentants des professions libérales, de l'industrie et du commerce local, les autorités locales, et les établissements de formation complémentaire. Les universités épaulent ces réseaux en fournissant des locaux et des salles de réunion, en effectuant des analyses, en rassemblant différents groupes d'intérêts et, de façon générale, en jouant le rôle d'« honnête courtier ».

Ces relations informelles s'officialisent de plus en plus et englobent la collaboration entre les universités d'une même région. Beaucoup d'universités tiennent désormais des clubs de représentants d'entreprises locales, appuyés par la publication régulière d'un bulletin et par d'autres services d'information. Ils portent des noms aussi explicites que « *The Portsmouth Forum* », « *Brunel Business Partnership and Research Club* », « *Renfrew Education and Business Partnership* » ou « *Manchester Business Links* ». Quelques-uns se polarisent sur certaines professions, comme le barreau à l'Université d'Exeter ou de Cardiff. La collaboration entre les universités s'intensifie avec des initiatives comme HESIN (*Higher Education in Support of Industry in the North East*) qui regroupe cinq universités (Newcastle, Northumbria, Sunderland, Durham et Teesside).

Dans ce vaste champ d'activités, il existe des secteurs dans lesquels les universités ont des intérêts directs évidents, particulièrement en ce qui a trait à la formation initiale

susceptible d'influer sur le recrutement de nouveaux étudiants, le placement des étudiants dans les entreprises locales où ils acquièrent une expérience professionnelle, et les programmes de formation professionnelle continue. Les tableaux 5 et 6 présentent les pourcentages d'étudiants locaux et les pourcentages d'étudiants adultes dans les nouvelles et les anciennes universités, relevés d'après les réponses au questionnaire. Il n'est guère surprenant de constater que les nouvelles universités affichent des pourcentages plus élevés dans ces catégories. Soixante-dix-sept pour cent des nouvelles universités ont une politique d'accès, contre 55 pour cent des anciennes universités. Mais un pourcentage égal d'universités anciennes et nouvelles entretiennent des relations officielles avec les établissements scolaires donnant accès à l'université. Les deux types d'université font partie de consortiums locaux facilitant l'accès. CONTACT, à Manchester, qui réunit les cinq établissements de la ville, est un exemple frappant de ce type de consortium. Bien qu'elles se fassent concurrence pour attirer les étudiants, les universités se rendent compte qu'elles ont tout à gagner de l'élévation des aspirations de la population en matière d'éducation dans les filières où il est rare de poursuivre des études supérieures ou d'en faire plus tard.

Tableau 5. Pourcentages estimatifs d'étudiants de la localité/de la région

Pourcentage d'étudiants	Pourcentage d'universités	
	« Anciennes »	« Nouvelles »
Moins de 20 %	47.4	11.1
De 20 à 39 %	26.3	18.5
De 40 à 59 %	5.3	29.6
De 60 à 79 %	5.3	14.8
Plus de 80 %	2.6	11.1
Pas de réponse	13.1	14.8

Source : Goddard *et al.*

Tableau 6. Pourcentages estimatifs d'entrants adultes sans qualifications classiques

Pourcentage d'entrants	Pourcentage d'universités	
	« Anciennes »	« Nouvelles »
De 0 à 10 %	29.7	11.1
De 10 à 19 %	43.2	29.6
De 20 à 29 %	58.1	11.1
Plus de 30 %	5.4	14.8
Pas de réponse	13.5	33.3

Source : Goddard *et al.*

Le recours croissant à l'enseignement à distance élargit aussi l'accès à l'éducation. Bien qu'il ne soit pas couvert dans cette enquête, le rôle de l'Université d'enseignement à distance est important dans le présent contexte. De plus, certaines universités mettent au point leurs propres programmes éducatifs télédiffusés, et plusieurs établissent des relations avec les sociétés locales de télévision par câble désireuses d'utiliser leur capacité de réserve. La radio est déjà un média très utilisé ; diverses universités possèdent une station, animée en général par les associations d'étudiants à des fins de divertissement. Un exemple particulièrement intéressant est celui de WEAR FM. Cette station, qui opère à partir du campus de l'Université de Sunderland, diffuse 24 heures sur 24, tous les jours de la semaine. Elle offre des possibilités de formation aux étudiants qui se spécialisent en médias, sert de moyen de communication pour certains cours de formation à distance, et enfin et surtout, c'est une activité commerciale qui rapporte des revenus à l'université.

En conclusion, en examinant les réponses au questionnaire et les documents de référence fournis par les universités, on s'aperçoit qu'il existe de multiples façons d'entretenir des relations avec les collectivités. Cette variété reflète les différences d'interprétation de la mission de l'université, les différences de contexte local (par exemple, la présence d'une société d'aménagement urbain et de problèmes connexes propres aux centres-villes), ou les différences dans la composition des activités principales (par exemple, la présence éventuelle d'une faculté de médecine ou d'autres départements à vocation professionnelle). Dans les universités qui, jusqu'ici, n'ont pas eu une forte orientation locale (soit la majorité des anciennes universités), on reconnaît de plus en plus l'importance de la localité et on souhaite améliorer les relations qu'on entretient avec elle. En même temps, il existe quantité d'organismes externes désireux de tirer parti des ressources humaines et matérielles des universités. Enfin et surtout, les politiques nationales dans des domaines comme la formation professionnelle, l'aménagement urbain ou le transfert de technologies ont toutes des répercussions différentes sur les universités et sur leurs liens avec la collectivité. Nous sommes par conséquent en présence d'un système qui évolue rapidement.

GOUVERNEMENT LOCAL ET RÉGIONAL

Un nombre croissant d'organismes publics de développement local et régional comptent sur les universités pour jouer un rôle clé et, fait très important, ont des ressources financières à leur disposition pour les inciter à s'adapter aux besoins locaux. Cette partie du document est consacrée aux Conseils de formation et d'entreprise locaux et aux bureaux régionaux qui regroupent les services ministériels de l'État.

Les Conseils de formation et d'entreprise s'intéressent de près à la contribution que peuvent apporter les universités au développement des PME et à la fourniture d'une main-d'œuvre de haut niveau au marché du travail local. Les bureaux régionaux du gouvernement englobent non seulement certains Conseils de formation et d'entreprise de leur territoire, mais aussi les services du ministère du Commerce et de l'Industrie, qui

s'intéressent avant tout aux investissements des non-résidents et à la performance des entreprises, et ceux du ministère de l'Environnement, qui privilégient certains aspects matériels du réaménagement urbain. Fait révélateur, la récente fusion du ministère de l'Emploi, représenté auparavant dans les bureaux régionaux, et du ministère de l'Éducation, qui ne l'était pas, assure désormais la présence dans les régions du ministère responsable des universités. Dans les régions du pays susceptibles de bénéficier d'une aide au titre des fonds de structure européens – fonds qui intègrent aujourd'hui les universités répondant aux conditions d'attribution de crédits – les administrations qui gèrent ces fonds ont acquis beaucoup d'influence auprès des universités.

Le tableau 7 décrit plusieurs programmes parrainés actuellement par les Conseils de formation et d'entreprise dans le nord-est de l'Angleterre. On peut formuler certaines remarques préliminaires quant à la capacité de ce système de faire participer les universités au développement économique local. Tout d'abord, les initiatives des Conseils commencent à tirer parti d'une préoccupation croissante des universités : l'employabilité des diplômés. Diverses initiatives ont été introduites au niveau des programmes de premier cycle, notamment le perfectionnement des compétences transférables par l'apprentissage en milieu de travail, le point d'entrée à l'université étant les services d'orientation professionnelle. Ensuite, les Conseils de formation et d'entreprise tentent d'influer sur l'emploi des diplômés à l'aide d'une série d'initiatives destinées à les retenir dans la région, par l'entremise d'aides à l'emploi initial dans les PME, catégorie d'employeurs qui ne recrutent habituellement pas de diplômés. L'importance accordée aux PME accrédite en partie une préoccupation des universités, inquiètes du fait que les grandes entreprises obligées de réduire leurs effectifs recrutent beaucoup moins de diplômés. L'attention portée au maintien des diplômés dans la région témoigne du souci des organismes de développement d'améliorer le réservoir de compétences locales afin de favoriser le progrès industriel dans la région. Enfin, l'établissement de partenariats et de réseaux entre les universités et divers acteurs et organismes locaux est encouragé, par exemple par la création de forums régionaux auxquels prennent part les vice-chanceliers ainsi que les représentants des Conseils de formation et d'entreprise et des organismes gouvernementaux.

Parallèlement à ces initiatives essentiellement locales fondées sur les compétences existent une série de mesures distinctes parrainées par le ministère du Commerce et de l'Industrie, qui sont centrées sur la contribution des universités au développement technologique des industries de transformation et sur les investissements extérieurs à la région. Fait significatif, ces initiatives impliquent différentes parties de l'université, en particulier les écoles d'ingénieurs et les départements connexes, et différents responsables universitaires de haut rang. Le tableau 8 décrit les centres universitaires de développement technologique liés aux secteurs clés de l'économie du nord-est de l'Angleterre et financés par le Fonds européen de développement régional. Le contraste avec les diverses mesures axées sur l'individu, présentées au tableau 7, est des plus frappants.

Tableau 7. Programmes à l'intention des diplômés du nord-est de l'Angleterre, 1995/96

Graduate Into Enterprise North East (GIENE)

Le programme vise à augmenter l'afflux de diplômés et de personnes hautement qualifiées dans les entreprises du nord-est du pays. Il peut durer jusqu'à six mois et comporter huit à dix semaines (selon le domaine) de formation pratique dirigée dispensée en milieu de travail, suivie d'un projet supervisé axé sur l'entreprise. Tout diplômé peut se qualifier, quel que soit son domaine de spécialisation, à condition d'avoir été au chômage pendant plus de six mois.

Teaching Company Scheme (TCS)

Il s'agit d'un programme global qui permet à un ou plusieurs diplômés de mener à bien un projet approfondi pour le compte d'une entreprise sur une période de deux ans, sous la supervision de l'université et avec son appui. Dix pour cent du temps des diplômés est consacré à la formation. Les diplômés qui veulent obtenir un diplôme spécialisé le préparent souvent durant cette période.

Shell Technology Enterprise Programme (STEP)

Le programme consiste en un stage de huit semaines suivi pendant les grandes vacances, à la fin de l'avant-dernière année d'études universitaires. Les étudiants passent la plus grande partie de leur temps à travailler dans une petite ou moyenne entreprise à un projet bien précis, trois ou quatre jours étant consacrés à la formation. Les étudiants touchent 100 £ par semaine. Shell, British Steel et les Conseils de formation et d'entreprise locaux parrainent le programme.

Mature Student Bursary Scheme

Le programme est destiné à aider les étudiants adultes du Teesside à poursuivre leurs études en vue de l'obtention d'un Higher National Diploma (HND) ou d'un autre diplôme à l'Université du Teesside. Les entreprises locales sont invitées à offrir une petite bourse d'études (assortie d'un financement du Conseil de formation et d'entreprise) et à proposer un encadrement aux étudiants ou même la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle pendant les vacances. Les bourses couvrent une période d'un an, mais les entreprises sont encouragées à prolonger leur aide pendant toute la durée du cursus universitaire.

Gradstart

Le programme fournit un emploi pendant environ huit mois à des diplômés au chômage résidant dans le Teesside. Ceux-ci bénéficient d'une formation dans divers domaines et obtiennent en fin de compte une *National Vocational Qualification* (NVQ).

Graduate Associate Programme (GAP)

Le programme donne aux petites et moyennes entreprises l'occasion de recruter pour au moins un an un récent diplômé de bon niveau. Celui-ci perçoit un salaire normal, conduit un projet pertinent et utile et effectue diverses autres tâches. Il suit un programme de formation approfondi qui doit le conduire à un diplôme en gestion des entreprises.

Source : Auteur.

CONCLUSION

Les universités, comme les entreprises et les régions, doivent radicalement réévaluer leur rôle et leur mode de gouvernement; ce faisant, elles ne peuvent perdre de vue leur engagement vis-à-vis de la région dans laquelle elles se situent. Comme dans les autres domaines, la mondialisation et l'adaptation aux besoins locaux sont des logiques non pas concurrentes, mais complémentaires. Les universités doivent passer, et c'est là tout le

Tableau 8. Centres de développement technologique du nord-est de l'Angleterre

European Process Industry Competitiveness Centre (EPICC)

Université du Teesside

- amélioration de la compétitivité des industries de transformation grâce à la mise en valeur des ressources humaines, à l'amélioration de l'organisation, à la R-D et aux services aux industries ;
- ICI et British Steel.

Centre for Achievement in Manufacturing and Management (CAMM)

Université de Sunderland

- travaux de recherche et de consultation allant au-delà des aspects techniques de la fabrication pour aborder l'analyse des processus commerciaux, la conception des produits, la logistique de la fabrication, l'évaluation des coûts et de la performance, et la gestion des processus d'approvisionnement ;
- Nissan, Electrolux, Black and Decker, Thorn EMI.

Centre for Low Volume Engineering

Université de Newcastle-upon-Tyne

- mise au point et diffusion de nouvelles techniques de conception dans les industries travaillant sur commande où les processus de conception dominent les processus de production (industries marine, sous-marine, extracôtière, électrique et énergétique) ; Rolls Royce Industrial Power Group, AMEC, PME de la *Northern Offshore Industry Federation*.

Knowledge House

Universités/centres de technologie régionaux

- principal point d'accès des PME à toutes les universités du nord-est.

Northern Informatics Application Agency

Newcastle, Northumbria, Sunderland, Durham et Teesside

- promotion, coordination et élargissement de l'utilisation des services, des technologies et des réseaux informatiques.

Source : Auteur.

défi, d'une relation d'exploitation de la région – elles se trouvent dans la région mais n'en sont pas parties prenantes – à un modèle de développement des ressources, d'intervention et d'investissement qui met en lumière l'interdépendance de l'université et de la région. Elles doivent comprendre que la population et les entreprises locales ont des besoins qu'elles peuvent transformer en débouchés, débouchés dont elles tireront un avantage concurrentiel sur le marché international.

La réalisation de ces aspirations oblige beaucoup d'universitaires à corriger de façon radicale le regard qu'ils portent sur leur établissement. Elle implique de leur part un engagement plus profond à l'égard de l'institution dans son ensemble, du travail en équipe et de la gestion. La participation aux affaires régionales est l'une des façons d'entreprendre ce redressement. Si celui-ci n'est pas amorcé, l'aide publique aux universités pourrait encore être réduite au moment où débutera le XXI^e siècle.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GRAY, H. (1994), «Universities and Regional Development : Universities and the Local Economy» (polycopié).
2. COURT, S. (1996), «Développement d'un rôle régional pour les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, tout particulièrement dans la région du sud-ouest de l'Angleterre». Ce numéro, pp. 49-72.
3. KANTER, R.M. (1995), *World Class : Thriving Locally in the Global Economy*, Simon and Schuster, New York.
4. PORTER, M.E. (1990), *The Competitive Advantage of Nations*, Free Press, New York.
5. PORTER, M.E. (1995), «The Competitive Advantage in the Inner City», *Harvard Business Review*, (mai-juin), pp. 55-71.
6. LUNDVALL, B. et B. JOHNSON (1994), «The Learning Economy», *Journal of Industry Studies*, n° 2, pp. 23-42.
7. FLORIDA, R. (1995), «Towards the learning region», *Futures* 27, pp. 527-536.
8. GODDARD, J.B. *et al.* (1994), *Universities and Communities*, Londres, Committee of Vice Chancellors and Principals.
9. AMIN, A. et N. THRIFT (1994), *Globalisation, Institutions and Regional Development in Europe*, Oxford University Press.

L'UNIVERSITÉ RÉGIONALE : PROBLÈMES D'ÉLABORATION D'UN CADRE ORGANISATIONNEL

John L. Davies,
Anglia Polytechnic University,
Royaume-Uni
et
La Trobe University,
Australie

RÉSUMÉ

Cet article retrace certains des facteurs qui ont conduit à inscrire le régionalisme parmi les principales préoccupations des établissements d'enseignement supérieur : l'élément européen, l'effort de développement économique régional, la décentralisation, et l'accès, la participation et l'équité en matière d'enseignement. Les différentes caractéristiques des régions et sous-régions et leurs conséquences pour les établissements d'enseignement supérieur y sont examinées, ainsi que les questions stratégiques qui se posent aux établissements entreprenant une mission à caractère régional. Plusieurs catégories de relations entre établissements coexistant dans une même région sont étudiées : le modèle de concurrence manifeste, le modèle fondé sur la réglementation, le modèle de collaboration et le modèle d'intégration verticale. Enfin, cinq dimensions de l'interaction institutionnelle sont analysées : la coordination politique, la coordination opérationnelle, la coordination professionnelle, la coordination du marché et la convergence culturelle.

AVANT-PROPOS

Cet article traite essentiellement de questions organisationnelles touchant l'activité des universités dans les régions.

On entend ici par « région » un territoire qui présente des caractères culturels, historiques ou économiques propres, correspond à une subdivision d'un État national et possède une identité ou un patrimoine spécifique. Le développement régional en tant que préoccupation de l'enseignement supérieur est à l'ordre du jour depuis les années 60, comme le montre très clairement Neave (Neave, 1979). En créant des établissements régionaux auxquels ils ont conféré des attributions particulières dans le cadre de leur mission globale (par exemple, les instituts universitaires de technologie – IUT – en France, les collèges polytechniques au Royaume-Uni, les collèges régionaux de technologie en Irlande ou les établissements d'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas), les pouvoirs publics se sont fondés sur le principe que l'enseignement supérieur pouvait contribuer au développement économique d'un territoire. Dans d'autres pays, ils ont jeté des bases nouvelles selon des axes plus traditionnels afin de mobiliser les talents qui, en d'autres circonstances, auraient quitté les régions (comme en Finlande ou en Suède) ou de supprimer certaines des inégalités d'accès qui portent atteinte à de nombreuses régions périphériques. Mais, ces dernières années, beaucoup d'universités reconnues ont également fini par se doter d'une mission régionale, concernant tant leurs propres activités d'enseignement et de recherche que les prestations dispensées conjointement avec d'autres établissements semblables ou dissemblables de leurs régions respectives.

QUELQUES FACTEURS DE RÉGIONALISME DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le canevas est donc très vaste, mais un bref exposé de certaines des pressions qui s'exercent en faveur de l'octroi d'un rôle régional aux établissements d'enseignement supérieur fournira une toile de fond à l'examen des questions organisationnelles effectué par la suite.

L'élément européen

McNay (1994) observe que le traité de Maastricht fait entrer l'éducation parmi les attributions de la Commission européenne et signale quelques-unes des conséquences qu'il a eues jusqu'ici :

- La vision depuis Bruxelles d'une « Europe des régions », avec la création du Comité des régions.

- L'octroi de fonds importants à la formation complémentaire et à la formation qualifiante; et le versement de contributions au titre du Fonds social européen dans le cadre de partenariats régionaux.
- La mise en place de structures d'enseignement supérieur dans certains États nationaux correspondant aux régions européennes.
- Le financement structurel de la formation professionnelle liée au «développement durable» des régions, par le biais des Cadres communautaires d'appui. Landaburu (1993) présente une analyse générale de ces données et en examine certains résultats; et Feuchthofen (1993), Brusco (1993), Artiles (1993) et Durand-Prinborgne (1993) proposent des études de cas illustrant le déroulement des programmes.

Nous voyons dans ces divers éléments la pression du groupe en faveur d'une perception commune des rôles à jouer, des stimulants financiers, des instruments de planification et diverses incitations à la coopération latérale.

Le développement économique régional

Comme le font remarquer McNay (1994) et Neave (1979, 1993), de multiples pressions entrent en jeu :

- Étant donné que les pouvoirs publics réduisent leur participation au financement des universités (Davies, 1995), celles-ci doivent chercher ailleurs de nouvelles sources de revenu et s'orienter, par exemple, vers les étudiants étrangers, la recherche industrielle, la formation continue et contractuelle, le transfert de technologies et le partage des installations. Ces sources se trouvant souvent dans les régions, cela signifie inévitablement que beaucoup d'universités renforceront leur mission et activités à caractère régional. Diverses études de l'esprit d'entreprise des universités dans un contexte régional illustrent ce point : celles de Gulbrandsen (1995) à propos des universités nordiques, de Dill (1995) concernant la Caroline du Nord, et de Keast (1995) sur l'Alberta.
- On s'attache à montrer l'importance de l'incidence économique des universités sur les collectivités locales et régionales environnantes en termes d'emploi, de dépenses des étudiants en achats directs, d'apport de revenus non régionaux, d'investissements dans la construction et donc d'effets multiplicateurs divers, y compris la migration induite de la population. Les études de Felsenstein (1995) sur Evanston (Illinois), du Liverpool John Moores University Trust (1993) sur Liverpool, de McNicholl (1995) sur l'Écosse, de Dell et Rainee (1996) sur le Hertfordshire, et de Kot, Hardy *et al.* (1996) sur Cracovie sont particulièrement convaincantes à cet égard.
- Les pouvoirs publics encouragent de plus en plus activement le rassemblement de réseaux régionaux d'établissements et d'employés de l'enseignement supérieur, en particulier par l'entremise des confédérations d'employés et des chambres de

commerce, avec, par exemple, l'initiative *Manufacturing Challenge* lancée dans le nord-est de l'Angleterre (HMSO, 1994) et l'implantation de vastes infrastructures de soutien à la petite entreprise. La « carte régionale » sera aussi, croit-on, très importante dans les débats sur les réductions budgétaires qui se déroulent actuellement en Australie.

- Le développement de l'université dite régionale touche aussi à l'orgueil des citoyens et des régions, c'est-à-dire au sentiment que certaines sont privées d'un grand établissement, ce qui constitue une blessure d'amour-propre. Par conséquent, au Royaume-Uni par exemple, des groupes se sont récemment constitués en faveur de la création d'universités à Dumfries, dans les Highlands et les îles d'Écosse (privilégiant la technologie des communications) et à Gloucester, souvent sous les auspices de grandes universités voisines comme celle de Glasgow.

La décentralisation

On peut aussi associer l'essor de la composante régionale des universités à la déconcentration de certains des pouvoirs du gouvernement central. En Suisse et en Allemagne, par exemple, cette déconcentration a traditionnellement toujours existé ; mais dans d'autres pays, on discerne une tendance à la délégation des responsabilités. Au Royaume-Uni, McNay (1994) observe un lent transfert des pouvoirs, peu enthousiaste, morcelé et sporadique, accompli non par l'entremise d'administrations régionales élues (en ce qui concerne l'imputabilité) mais par le biais de services gouvernementaux régionaux, de comités régionaux et de groupements administratifs d'établissements sous l'égide des *Funding Councils*. Moscati (1993) constate une évolution vers la déconcentration qui a pour objet de favoriser le développement économique régional et, par-là même, d'accroître la diversification de la mission des universités. L'accroissement de l'écart de richesse entre les régions prospères et les régions pauvres et les conséquences éventuelles de cet accroissement ne lui ont pas échappé.

L'accès, la participation et l'équité

Neave (1979) montre que les régions sont inégales pour ce qui est de leur vigueur économique et, dès lors, des possibilités d'enseignement de base, de formation continue et d'emploi qu'elles sont en mesure d'offrir à la jeunesse. Le mouvement régional est donc lié au développement de l'enseignement supérieur de masse, distinct de l'enseignement élitiste, auquel s'ajoutent d'autres facteurs tels que le perfectionnement en cours de carrière, le télé-enseignement et la technologie des communications en général. Dans bien des cas, les établissements non universitaires présentent des caractéristiques positives dans ce contexte car ils sont capables d'offrir bien plus de points d'accès que les universités, sont souvent considérés comme étant davantage au service des consommateurs, et proposent des programmes pratiques axés sur des qualifications monnayables, en lieu et place d'une culture théorique rigoureuse.

Il semble donc logique d'élaborer des consortiums régionaux, fondés sur la coopération plutôt que sur la concurrence, qui :

- offrent un tronc commun d'enseignements, accessible à chaque étudiant quel que soit son lieu de résidence (en particulier à une période où les prêts aux étudiants sont à la hausse dans certains pays); cet aspect est important pour les étudiants appartenant aux catégories socio-économiques inférieures;
- bousculent la différenciation traditionnelle entre les modes d'études à temps plein et à temps partiel;
- établissent des liens entre les programmes par le biais de la reconnaissance et du transfert des crédits de formation et partant, facilitent les spécialisations locales, la progression et les études dans plus d'un établissement; les *General National Vocational Qualifications* britanniques (GNVQ – formations générales et professionnelles combinant école et entreprise) sont pertinentes à cet égard;
- doivent permettre de relier plus largement la recherche et l'enseignement.

Tout cela offre de nombreuses possibilités en matière d'organisation – «franchisage», ententes régionales, fusions ou quasi-fusions avec intégration verticale – qui seront examinées par la suite (Scott, 1996). Ces facteurs combinés créent un très vaste programme de travail et ouvrent la voie à une large gamme de services que devrait dispenser l'université régionale, seule ou conjointement avec d'autres acteurs. L'étude du comité des vice-chanceliers du Royaume-Uni intitulée *Universities and their Communities* (Goddard *et al.*, 1994) présente un aperçu général des perspectives existant dans le domaine.

Différences de caractéristiques des régions et des sous-régions

A l'évidence, les régions ne sont pas identiques du point de vue de leur configuration géographique, de leur taux de croissance (réel et potentiel) et du niveau de revenu par tête. Neave (1979) élabore à ce propos une typologie des plus utiles (adaptée et élargie à la figure 1), significative dans ce débat du fait que le rôle réel et probable des établissements d'enseignement supérieur risque d'être largement tributaire des caractéristiques de la région dans laquelle ils se situent et de la nature des autres institutions avec lesquelles ils cohabitent. Ainsi, si l'on se reporte à la figure 1, un établissement n'aura sans doute pas intérêt à tenter d'implanter un complexe scientifique de pointe dans le quadrant à RBS, où d'autres priorités sont bien plus urgentes.

Bien entendu, il se peut qu'une grande région englobe des sous-régions présentant des caractéristiques dérivées des RBS, des RBC, des RHS et des RHC. Ce genre de situation constitue un énorme défi mais ouvre aussi des perspectives remarquables, en particulier pour les consortiums régionaux de prestataires, comme le démontrent de façon saisissante les documents présentés à la Conférence.

Figure 1. **Caractéristiques des régions**
Taux de croissance régionale

		STAGNANT	CROISSANT
NIVEAU DE REVENU PAR TÊTE	Bas	<p>Stagnation : exode de la population Industries primaires : Vulnérables Subventionnées Dépendance vis-à-vis du secteur public Perspectives d'emploi limitées Appauvrissement social Rôle de l'enseignement supérieur : – Fuite des élites – Rôle de « parking » – Formation continue – Enseignement général – Stimulant économique par l'entremise des PME ?</p> <p style="text-align: right;">RBS</p>	<p>Flux migratoires dans les deux sens Développement urbain : nouvelles industries Croissance des services Planification et primes gouvernementales Participation de l'agriculture à la croissance Rôle de l'enseignement supérieur : – Base de ressources pour l'industrie – Formation et recyclage de la main-d'œuvre, par exemple, dans l'administration, la gestion d'entreprise, l'électronique, les services et les matériaux – Expertise en matière de recherche ?</p> <p style="text-align: right;">RBC</p>
	Haut	<p>Déclin de l'ancienne prospérité reposant souvent sur l'industrie lourde Exode de la main-d'œuvre qualifiée Système éducatif bien doté et médias actifs Recherche d'industries de remplacement : afflux de travailleurs peu qualifiés Rôle de l'enseignement supérieur : – Base de recherche – Laboratoire de réflexion – Développement des PME – Formation à la gestion – Mais... autoconservation et « dérive vers le modèle universitaire »</p> <p style="text-align: right;">RHS</p>	<p>Économie régionale bien équilibrée Stabilité des anciennes industries Nouvelles industries de haute technologie Services Pression sociale découlant de l'afflux de travailleurs Rôle de l'enseignement supérieur : « Pôle de croissance » : – Liens étroits avec le secteur productif – Recherche et transfert de technologies – Enseignement en alternance – Formation continue et éducation permanente – Formation et perfectionnement de la gestion – Culture : qualité de vie – Réservoir de matière grise – Alliances stratégiques</p> <p style="text-align: right;">RHC</p>

Source : Adapté de Neave, 1979.

Conséquences pour les établissements d'enseignement supérieur

Pour les établissements d'enseignement supérieur, les enjeux découlant de ces développements régionaux sont complexes. Parmi les points à examiner, on peut relever les questions stratégiques suivantes :

- Quelle place devraient occuper la région et le développement régional dans la mission de l'université, comparativement à d'autres éléments tels que la recherche et la promotion du savoir, l'enseignement, et les dimensions nationale et internationale de son activité ?
- La dimension régionale est-elle simplement un élément chevillé à l'établissement ou pénètre-t-elle tout son système de valeurs, toute son existence et son essence ?
- Que représente en réalité l'établissement : la famille nucléaire traditionnelle ou la famille régionale étendue ?
- Existe-t-il une certaine tension entre les activités centrales et régionales et, le cas échéant, comment est-elle résolue ?
- Comment l'établissement se sert-il des dimensions régionale et internationale pour les renforcer mutuellement ?
- Quelle gamme d'activités doit-il développer et privilégier pour que son rôle régional agisse pleinement ?
- De quels outils l'établissement a-t-il besoin pour équilibrer deux forces apparemment contradictoires : la compétitivité et la collaboration régionales ; et quelles règles du jeu doit-il tenter d'instaurer pour régir ses rapports avec les autres intervenants ?
- Quelle est la catégorie de relations institutionnelles la plus utile qu'il puisse adopter dans ses rapports avec les autres acteurs, et quelle forme d'intégration organisationnelle sera à la fois la plus efficace et la plus acceptable d'un point de vue politique ?
- Quels moyens met-il en œuvre pour enrôler les intervenants régionaux et ceux qui sont en mesure de financer des initiatives et des entreprises régionales (y compris l'Union européenne) ?

Examinons maintenant certaines de ces questions.

RELATIONS ORGANISATIONNELLES DANS UN CONTEXTE RÉGIONAL

Les faits et les facteurs ci-dessus soulèvent certaines questions et options intéressantes concernant les relations entre établissements d'enseignement supérieur implantés dans une même région ou dans des régions adjacentes. Pour des raisons historiques, les régions abritent en général d'intéressants mélanges d'établissements : ceux qui ont un statut important et une réputation internationale considérable et ne peuvent envisager d'assumer un rôle régional d'une quelconque portée ; ceux qui occupent un rang international mais intègrent dans leur mission des services et des collaborateurs régionaux ; les

établissements universitaires qui possèdent un certain statut national et international mais considèrent que leur rôle régional est fondamental pour la différenciation et la survie institutionnelles ; et les établissements couramment appelés collèges d'« économie mixte » au Royaume-Uni dont les pôles d'intérêt sont avant tout locaux et régionaux et qui offrent des programmes sanctionnés ou non par un diplôme. La composition exacte de l'assortiment variera évidemment, tout comme la nature des relations entre les établissements.

A en juger par les expériences internationales, on peut discerner au moins quatre catégories de relations.

Catégorie A : modèle de concurrence manifeste

On se fonde ici sur l'hypothèse que le volume de l'activité régionale est limité (qu'il s'agisse du nombre d'étudiants de premier, deuxième et troisième cycles, des contrats de recherche avec les entreprises régionales, de la consultation ou de la formation continue) et que les établissements rivalisent, tant sur le plan de la qualité que du volume de l'activité, pour obtenir des parts de marché. Ils se feront donc concurrence au niveau des créneaux de marché et des spécialisations, des stratégies de commercialisation, des alliances stratégiques avec les entreprises clientes du marché régional, de la sensibilité aux prix, des stimulants destinés aux clients éventuels, et des services aux consommateurs.

Ce modèle n'empêche évidemment pas les prestataires d'une région donnée de conclure des alliances pour défendre leurs intérêts personnels, sous forme d'ententes tacites ou déclarées sur la segmentation du marché ou sur la politique de fixation des prix, voire sous forme d'ententes d'assistance mutuelle. Il n'est pas rare pour un établissement de conclure avec un prestataire de l'extérieur de la région une alliance qui peut être avantageuse du point de vue de la pénétration du marché (avec un établissement national d'enseignement à distance, par exemple), ni pour un établissement situé très loin de faire incursion sur un marché régional (soit au moyen du télé-enseignement, soit grâce à l'implantation de points d'accès hors campus).

Les règles du jeu de la concurrence sont en général appliquées, ne serait-ce qu'implicitement, et toute infraction de la part d'un acteur peut entraîner une forme d'anarchie.

Catégorie B : modèle fondé sur la réglementation

Ce modèle existe de longue date dans plusieurs systèmes d'enseignement, notamment dans les systèmes d'enseignement supérieur des états américains et des *Länder* allemands. On y trouve d'habitude les définitions plus ou moins précises du statut des établissements d'enseignement supérieur, de leur rôle dans le système, des fonctions ou services qu'ils sont autorisés à assumer en vertu des lois ou des règlements pertinents, des conditions dans lesquelles ils sont censés offrir ces services, et des dispositifs de vérification, d'autorisation et d'agrément desdits services. Donc, aux États-Unis par exemple, un

collège dispensant des programmes de deux ans et une *land grant university* (université créée par donation foncière du gouvernement fédéral) représentent des formes d'établissement différentes. De telles dispositions tendent à renforcer la hiérarchie des établissements et influent sur les mécanismes d'affectation des ressources liés à la structure particulière des établissements. La réglementation ne couvre pas nécessairement toutes les prestations susceptibles d'être assumées – la consultation et les services à l'industrie peuvent ainsi rester soumis aux forces concurrentes du marché. Mais les capacités de certains établissements risquent d'être entravées en raison de l'existence de règlements restrictifs antérieurs qui limitent le champ de leurs travaux de recherche et de leurs activités.

On s'aperçoit aussi, dans plusieurs systèmes, que certains établissements de statut universitaire sortent du champ de réglementations régionales de ce genre, alors que des établissements d'enseignement supérieur non universitaire y sont inclus. Dans de tels cas, on assiste assez souvent à une certaine déstabilisation systémique, le dernier type d'établissement exploitant au maximum sa capacité commerciale, en particulier dans le domaine des travaux sous contrat ou de la formation continue, par exemple.

Normalement, dans ce modèle, les organismes et les dispositifs de réglementation sont orientés ou inspirés par l'État, souvent pour des motifs liés au programme politique, au bon ordre bureaucratique ou à ce qui paraît être la répartition optimale des ressources. Les organismes régionaux peuvent aussi être amenés à se considérer comme des substituts aux mécanismes du marché, ce qui peut se révéler difficile pour l'ensemble des intéressés.

Catégorie C : modèle de collaboration ou d'intégration horizontale

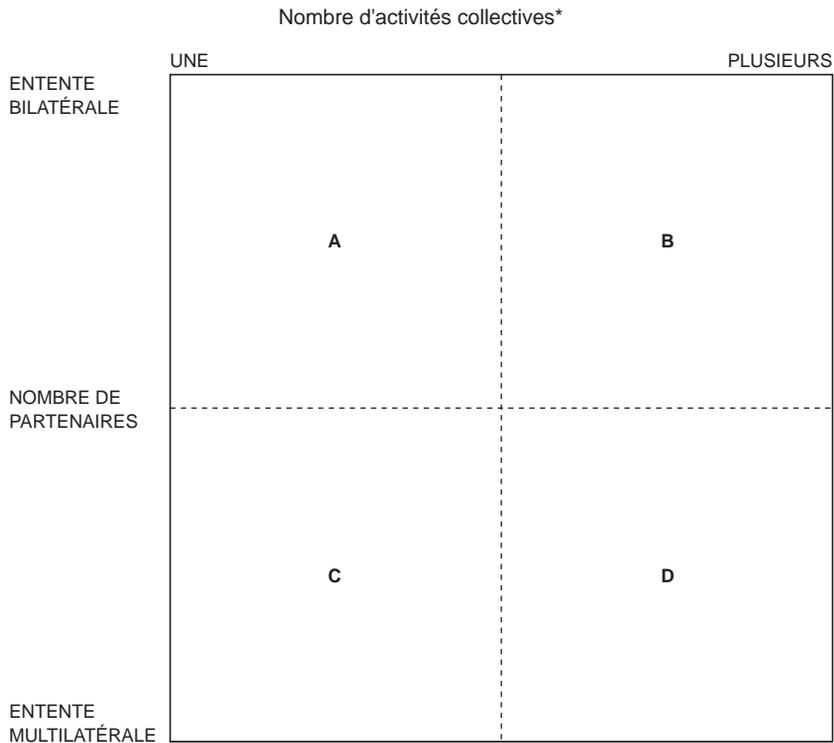
Nonobstant les attitudes et les pratiques associées aux catégories A et B, les établissements peuvent se trouver dans la nécessité de collaborer et ce, pour diverses raisons : la pression de l'État, l'intérêt personnel, une croyance sincère en la coopération, le désir d'utiliser de maigres ressources de manière efficace et complémentaire, et la conscience du fait que seuls des efforts concertés et la mise en commun des ressources permettent d'avoir accès à certains débouchés régionaux. Mais même s'il s'exerce des forces extérieures, c'est l'établissement lui-même qui décide librement de collaborer.

Dans l'ensemble, comme le montre la figure 2, les formes de collaboration présentent deux dimensions, à savoir :

- le nombre de partenaires, allant de deux – avec une simple entente bilatérale – à plusieurs – avec un réseau multilatéral complexe ;
- le nombre d'activités sur lesquelles porte la collaboration, par exemple la formation en entreprise, le transfert de technologies, le transfert de crédits de formation, les réseaux informatiques et les réseaux de bibliothèques.

De toute évidence, le quadrant A est plus facile à établir et à maintenir de façon permanente, pour autant que les partenaires aient des relations raisonnables; dans ces conditions, la collaboration portant sur une activité unique pourra s'étendre à d'autres

Figure 2. **Collaboration interétablissements au niveau régional**



* Par exemple :

La reconnaissance des crédits de formation, la formation continue, le transfert de technologies, la recherche, la mise en commun des ressources (bibliothèques, technologie de l'information).

Source : Auteur.

domaines, comme dans le quadrant B. On notera toutefois que dans une région qui abrite plusieurs autres acteurs importants, cette situation risque de créer une coalition politique durable et donc d'être source d'instabilité régionale – sinon d'enrichissement pour le consommateur si elle incite les autres acteurs à offrir de bons services sur un marché concurrentiel, et en admettant que les règles du jeu soient rationnelles. Une relation correspondant au quadrant C peut constituer un banc d'essai pour une relation de plus grande portée étant donné que, si les partenaires d'une entente multilatérale sont capables de nouer de bonnes relations de travail dans un domaine de collaboration, beaucoup d'autres domaines pourront s'y ajouter. On finira alors par avoir une région dotée d'une série de réseaux éprouvés regroupant tout un éventail d'institutions. Mulroney (1992)

décrit une situation de ce type – correspondant au quadrant D – que l’on trouve au nord de Melbourne, en Australie. Les réseaux y englobent des universités, des collèges de *TAFE* (formation technique et complémentaire) et des conseils locaux, et ils favorisent l’accès aux études post-secondaires, le transfert de technologies, le transfert des crédits de formation, l’établissement de liens entre l’école et l’industrie pour l’enseignement et la formation, ou encore la mise en commun des laboratoires et des équipements.

Il est difficile de maintenir une situation correspondant au quadrant D sur une base de réseau pendant une longue période, car en dépit de l’existence d’ententes officielles et de leur bonne volonté, les partenaires ont des intérêts propres qui divergent selon le secteur de collaboration particulier. Cela est particulièrement apparent en période de compressions budgétaires et de surproduction de services. Les réseaux multilatéraux tendent à être versatiles, voire instables, et même si la souplesse est fort souhaitable, une certaine stabilité est indispensable à l’établissement d’un dispositif régional solide. Lorsque les réseaux fonctionnent bien, on s’aperçoit qu’ils évoluent vers une intégration et une semi-permanence.

Catégorie D : modèle d’intégration verticale

Il s’agit de l’évolution logique de la situation du quadrant D de la catégorie C et des procédés évoqués par Scott (1996) que nous avons mentionnés précédemment. Scott analyse le partenariat entre la formation complémentaire et l’enseignement supérieur britannique, en tant qu’alliance entre deux secteurs intermédiaires de la filière éducative, caractérisée par l’équivalence et le transfert de crédits et les *National vocational qualifications*. Ce partenariat a conduit les deux secteurs à conclure des ententes concernant l’accès, et les établissements d’enseignement supérieur à «franchiser» les premières années d’études conduisant à un diplôme, voire l’ensemble du cycle, c’est-à-dire à autoriser les collèges d’enseignement complémentaire à les dispenser en leur nom. A mesure que les enseignants du secteur de la formation complémentaire ont commencé à être considérés comme des collaborateurs plus actifs, le «franchisage» a cédé le pas à l’homologation, par l’enseignement supérieur, des diplômes décernés au niveau de la formation complémentaire et, dans certains cas, a abouti à une nouvelle étape de développement : les partenariats ou alliances stratégiques.

Il semble en exister deux formes :

- Les liens « conditionnels ou exclusifs », par opposition aux réseaux ouverts, où les établissements conservent leur autonomie juridique. Les politiques relatives à des domaines clés, par exemple la technologie de l’information, le perfectionnement du personnel, la mise au point des programmes, la commercialisation ou l’établissement des coûts et des prix, sont élaborées et prises en charge collectivement, ce qui implique une planification concertée, des mécanismes conjoints de planification et d’affectation des ressources, et des systèmes de gestion communs qui peuvent être difficiles à appliquer. C’est ce que Scott appelle une «quasi-fédération».

- La fusion complète, non seulement des systèmes de gestion, mais aussi des appellations légales, des missions et des cultures des établissements. Cela soulève inévitablement la question des « fusions entre égaux » ou des « prises de contrôle » et, au fond, la question de savoir si l'établissement issu de la fusion est conçu pour fonctionner au niveau du premier diplôme de la filière universitaire et au-delà, ou s'il devient un établissement post-secondaire polyvalent, fonctionnant à des niveaux différents dans chaque campus de la région qu'il dessert. La fusion de la La Trobe University avec le collège d'éducation avancée (CAE) de Bendigo et des campus similaires d'Albany-Wodonga et de Shepparton s'inscrit dans le premier axe. Les fusions opérées à Salford, au RMIT et en Ulster sont plutôt dans l'esprit du second.

Le deuxième cas de fusion complète d'établissements représente à l'évidence un grand pas, sans doute à caractère politique au plan gouvernemental et institutionnel, dans la mesure où il concerne la nature même de l'enseignement complémentaire et supérieur et la mission des établissements, implique un changement de statut légal, et a des répercussions sur le financement institutionnel et les formules de financement, sur la prestation des programmes et autres services, et sur la structure de l'organisme lui-même. L'intervention de l'État est donc inévitable à un moment ou à un autre, et il peut arriver que le gouvernement soit l'élément moteur de la fusion des partenaires :

- soit directement, comme dans le cas de la fusion des collèges polytechniques au Royaume-Uni ou des établissements d'enseignement professionnel supérieur aux Pays-Bas ;
- soit indirectement, en établissant des critères minimaux fondés sur le nombre d'étudiants EPT (équivalent plein temps) pour décider du statut ou de la survie des établissements, ce qui a sans nul doute encouragé les établissements à fusionner.

Les établissements peuvent également être eux-mêmes les principaux éléments motivant la fusion ; le *Derbyshire Regional University Network* (Waterhouse, 1996) illustre une très intéressante étude de cas d'intégration verticale toute récente.

Il convient de souligner que ces catégories constituent de larges typologies et que certaines situations peuvent combiner divers éléments appartenant à plusieurs d'entre elles.

DIMENSIONS DE L'INTÉGRATION ET DE LA COORDINATION ORGANISATIONNELLES AU NIVEAU RÉGIONAL

A partir de ce qui précède, on peut distinguer un certain nombre de dimensions sur lesquelles les établissements partenaires d'une entente régionale tendent à faire porter leur effort afin de donner forme à leurs objectifs régionaux. Quelle que soit la catégorie de relations utilisée, A, B, C ou D (voir ci-dessus), les activités seront inévitablement

largement réparties et intéresseront plusieurs campus. Cinq dimensions sont inventoriées ci-dessous, mais la prépondérance accordée à chacune variera selon le contexte régional particulier et l'orientation culturelle et politique des acteurs en cause.

Coordination politique

Il est question ici des structures et des processus conçus pour élaborer les grandes lignes de conduite de l'activité régionale dans toute une série de domaines, y compris les aspects éducatifs et financiers. A mesure que les possibilités d'intégration régionale se précisent, les programmes d'action occupent une place plus large, et la légitimité et l'efficacité des mécanismes d'établissement d'une politique régionale deviennent des questions essentielles. Il faut en particulier veiller à :

- renforcer la participation de divers groupes d'intérêts : les principaux dirigeants universitaires, les intervenants de l'extérieur – employeurs, patrons de l'industrie, administration publique – et, bien entendu, le corps professoral ;
- juguler le danger que représentent les « activistes » régionaux oeuvrant trop vite en faveur de l'intégration au nom de leurs mandats respectifs ;
- démontrer en permanence la « valeur ajoutée » de la collaboration inter-établissements et les avantages pour chacune des parties ;
- élaborer des dispositifs de règlement des conflits réels ou éventuels.

La nature précise de ces dispositions variera évidemment selon la catégorie des relations. L'efficacité des structures de représentation et des processus de médiation susmentionnés déterminera la rapidité et l'ampleur de toute évolution de la catégorie C à la catégorie D. En résumé, il ne faut pas oublier que le processus de coopération régionale est avant tout, à la base, un processus de rassemblement de groupes d'intérêts.

L'efficacité de la coordination politique est liée à l'efficacité de la planification de l'effort régional et à l'étendue de sa capacité, non seulement à être synergique en soi, mais aussi à réagir avec créativité aux occasions nouvelles.

Coordination opérationnelle

A mesure que les partenariats régionaux et les moyens d'action se mettent en place et que les projets sont mis en œuvre, il est normal de voir apparaître une infrastructure administrative de soutien reflétant l'élargissement des attributions – multiplication des responsabilités, des fonctions, des demandes de renseignements, des comités ; obligation accrue de rendre des comptes. Cette tendance se reflète dans certains des aménagements suivants :

- la création d'unités chargées de gérer des fonctions telles que la planification régionale, les ententes régionales, le « franchisage » ou les services régionaux aux étudiants peuvent conduire à...
- la constitution d'une nouvelle direction administrative spécialisée et...

- l’élargissement de la réglementation (ces deux dernières initiatives étant issues de la première);
- l’intégration verticale de services administratifs, comme le personnel, la commercialisation, l’administration universitaire et les finances, dans les divers campus des partenaires régionaux, la confiance augmentant avec la mise en œuvre de variantes de la catégorie D (comme l’illustre clairement le *Derbyshire Regional University Network* établi au Royaume-Uni).

Plusieurs problèmes intéressants découlent de ces évolutions, notamment :

- la volonté d’établir un dispositif réellement régional sans bureaucratiser inutilement un effort qui devrait tirer parti des circonstances et se fonder sur l’esprit d’entreprise;
- le besoin de faire en sorte que la coopération régionale entre les partenaires ne devienne pas une vaste opération de centralisation régionale, avec les tensions qui en résultent.

Coordination professionnelle

Les milieux universitaires se distinguent notamment par le fait que les universitaires collaborent à l’amiable, tout naturellement, au-delà des limites des établissements; il en va de même dans le cadre de la coopération régionale. Mais pour concrétiser certains des objectifs stratégiques du régionalisme universitaire mentionnés plus haut, il faut normalement mettre sur pied au fil du temps des mécanismes plus structurés, dont l’ampleur variera selon les catégories de relations examinées précédemment. Parmi les modalités de coordination, on peut citer :

- l’intégration verticale, dans certaines disciplines, de programmes d’études, de leurs structures et de modules communs aux prestataires régionaux, dans un système stable de crédits de formation; et l’intégration de la gestion et de l’évaluation des programmes;
- le regroupement dans une région de collègues enseignant des disciplines particulières, à des fins d’amélioration des cours, des matériels pédagogiques et du personnel;
- l’attribution éventuelle de rôles directeurs par matière, qui devraient normalement être dévolus au personnel de l’université centrale mais pourraient aussi être répartis en fonction des compétences (il s’agirait là d’une mesure délicate);
- l’élargissement des organismes collégiaux chargés, entre autres, de l’élaboration des normes et des politiques universitaires et de l’examen de la qualité;
- le remaniement éventuel des organes représentant les intérêts du corps enseignant
 - comme les syndicats défendant les conditions de travail ou les traitements;
- la mise à disposition de matériels didactiques et pédagogiques électroniques.

Il s'agit là de mesures difficiles à adopter compte tenu de l'autonomie traditionnelle des universitaires, du désir des partenaires de conserver leur indépendance, et des problèmes liés à la propriété intellectuelle.

Coordination du marché

Ce domaine est particulièrement délicat étant donné que, dans une situation de concurrence et de déréglementation, les différents établissements développeront au cours du temps leurs propres systèmes de renseignements et de contacts commerciaux, et seront peu enclins à les partager. Une confédération régionale permet néanmoins d'établir de nombreux centres de diffusion des compétences collectives, en particulier dans une région très vaste.

Les principaux points à envisager à cet égard sont les suivants :

- la conception d'un ensemble de programmes qui, bien que dotés de structures et de titres généraux, permettent d'importantes variations pour exploiter la demande du marché local et à temps partiel;
- l'établissement éventuel d'ententes sur la différenciation des produits, les créneaux spécialisés, et l'établissement des prix des cours et autres services;
- l'exploitation d'un système de crédits de formation;
- la possibilité d'élaborer des ententes sur les droits territoriaux des partenaires et le respect de ces droits;
- la possibilité de mettre en place une stratégie conjointe de commercialisation et de publicité et de prendre les dispositions financières y afférentes;
- la commercialisation de l'expertise régionale globale sur les marchés internationaux des étudiants ou de la recherche, par exemple.

Il faut aussi se rappeler que la confédération régionale elle-même constitue un marché interne, dont les composantes échangent leurs compétences, leurs ressources et leur influence. Parmi les aspects qui méritent d'être examinés à ce propos, on peut citer :

- les stimulants destinés à faciliter les échanges;
- les règles régissant ces échanges;
- les implications en matière de contrat et d'accord.

La question de savoir comment le financement public arrive dans la confédération n'est pas sans lien avec les précédentes : est-il dirigé immédiatement vers les parties constituantes ou est-il adressé au «centre» pour être ensuite redistribué aux parties, une part essentielle étant ou non réservée aux «services centraux»? Cet élément aussi dépend de la catégorie de relations organisationnelles adoptée.

Convergence culturelle

Dans les quatre dimensions que nous venons de décrire, une certaine convergence des cultures est implicite, encore une fois selon la catégorie de relations choisies. En tout état de cause, les établissements ont, par nature, des cultures différentes et un style de direction particulier : collégial, bureaucratique, inspiré de l'entreprise. Ce que donne la collaboration régionale, c'est la possibilité d'évoluer vers une convergence entre la culture traditionnelle de l'enseignement supérieur et de l'université (plus fermée, axée sur le savoir, fondée sur les disciplines, à tendance élitiste) et la culture de la formation complémentaire et technique (plus ouverte, axée sur les étudiants, égalitaire), comme l'a fait valoir Scott (1996) dans un contexte britannique.

Cette tendance peut aussi s'observer ailleurs, étant donné le développement des politiques d'accès à l'enseignement, des systèmes de crédits de formation et des qualifications de base ; la dérive de la formation complémentaire vers le modèle universitaire ; et le désir de l'enseignement supérieur de progresser, d'offrir des programmes attractifs et d'ouvrir de nouveaux débouchés. Comme le fait observer Scott, ces phénomènes peuvent donner lieu à la création d'un troisième secteur d'activité – l'enseignement complémentaire supérieur, situé entre la formation complémentaire et l'enseignement supérieur. Placé dans de bonnes conditions, ce secteur intermédiaire a de fortes chances de prendre une expansion considérable, à mesure que la distinction entre l'enseignement universitaire traditionnel et la formation complémentaire traditionnelle deviendra plus floue. C'est dans un contexte régional que prendra sans doute place cet épisode.

CONCLUSION

Les cadres ci-dessus sont proposés dans l'espoir qu'ils seront utiles à l'analyse et à l'évaluation permanentes de la dynamique régionale de l'enseignement supérieur, au fil des événements qui se dérouleront au cours de la prochaine décennie, et qu'ils permettront de conceptualiser l'évolution des politiques et des activités au niveau institutionnel.

RÉFÉRENCES

- ARTILES, A.M. (1993), «Decentralisation, Territory and Vocational Education Policy», *Vocational Training and the Territorial Context*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), vol. 2/93, pp. 27-32.
- BRUSCO, S. (1993), «On-Line Service Centres as Permanent Training Centres», *Vocational Training and the Territorial Context*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), vol. 2/93, pp. 13-15.
- DAVIES, J.L. (1995), «L'évolution de la manière dont les universités réagissent aux restrictions financières», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 1, pp. 139-154.
- DELL, P. et A. RAINNEE (1996), «The Impact of the University of Hertfordshire on the Local Economy», University of Hertfordshire Working Paper Series II.
- DILL, D.D.C. (1995), «University-Industry Entrepreneurship : the Organisation and Management of American University Technology Transfer Units», *Higher Education*, n° 29, pp. 369-384.
- DURAND-PRINBORGNE, C. (1993), «The Territorial Aspect of Vocational Training : the French Case», *Vocational Training and the Territorial Context*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), vol. 2/93, pp. 16-19.
- FELSENSTEIN, D. (1995), «Dealing with «Induced Migration»» in University Impact Studies, *Research in Higher Education*, vol. 36, n° 4, pp. 457-472.
- FEUCHTHOFEN, J. (1993), «Vocational Training in a Regional Europe», *Vocational Training and the Territorial Context*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), vol. 2/93, pp. 9-12.
- GODDARD, J., D. CHARLES, A. PIKE, G. POTTS, et D. BRADLEY (1994), *Universities and their Communities*, Committee of Vice Chancellors and Principals.
- GULBRANDSEN, M. (1995), «How Can Universities Make Strategies for Relations to Industry ?» document présenté au 17^e forum de la European Association for Institutional Research (EAIR), Zurich.
- HMSO (1994), «Competitiveness : Helping Business to Win», document déposé devant le Parlement par le *Board of Trade* et le chancelier de l'Échiquier, les ministres du Transport, de l'Environnement et de l'Emploi, le chancelier du Duché de Lancaster et les ministres chargés de l'Écosse, de l'Irlande du Nord, de l'Éducation et du pays de Galles, par ordre de Sa Majesté, mai 1994, CM2563, Londres.
- KEAST, D.A. (1995), «Entrepreneurship in Universities : Definitions, Practices and Implications,» *Higher Education Quarterly*, vol. 49, n° 3, pp. 248-266.
- KOT, J. et J. HARDY *et al.* (1996), «Restructuring the Cracow Region», University of Hertfordshire Working Paper Series 10.

- LANDABURU, E. (1993), «Vocational Training and Regional Policies : the Same Challenge,» *Vocational Training and the Territorial Context* Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), vol. 2/93, pp. 3-8.
- Liverpool John Moores University (1993), *The Economic Value of Higher Education in Liverpool*, The Liverpool John Moores University Trust.
- MCNAY, I. (1994), «The Regional Dimension in the Strategic Planning of Higher Education», *Higher Education Quarterly*, vol. 48, n° 4, pp. 323-336.
- MCNICOLL, I. (1995), *The Impact of the Scottish Higher Education Sector on the Economy of Scotland*, Committee of Scottish Higher Education Principals (COSHEP).
- MOSCATI, R. (1993), «Regional Development of the University in Italy», document présenté à la European Association for Institutional Research (EAIR), Turku.
- MULRONEY, G. (1993), «Linking Education, Industry and the Community», document présenté à la Australian Association for Institutional Research (AAIR), Auckland.
- NEAVE, G. (1979), «Education and Regional Development : an Overview of a Growing Controversy,» *European Journal of Education*, vol. 14, n° 3, pp. 207-231.
- NEAVE, G. (1993), «Reducto ad Regionem», allocution devant la European Association for Institutional Research (EAIR), Turku.
- SCOTT, P. (1996), «Re-drawing the Boundaries : FHE Partnerships and the Move to Mass Participation», in M. ABRAMSON (dir. pub.), *Mergers, Minefields and Monopolies*, University of Central Lancashire.
- WATERHOUSE, R. (1996), «Mergers and Minefields : Towards a Single System of Post-Compulsory Education», in M. ABRAMSON (dir. pub.), *Mergers and Minefields*, University of Central Lancashire.

DÉVELOPPEMENT D'UN RÔLE RÉGIONAL POUR LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU ROYAUME-UNI, TOUT PARTICULIÈREMENT DANS LA RÉGION DU SUD-OUEST DE L'ANGLETERRE

Stephen Court

Association of University Teachers
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Au Royaume-Uni, de nombreux établissements d'enseignement supérieur, y compris ceux du Sud-Ouest de l'Angleterre, participent de plus en plus à la vie de leur région. Paradoxalement, le gouvernement du Royaume-Uni a accentué la centralisation de l'enseignement supérieur. Les méthodes des conseils de financement de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni ont accru la concurrence entre les établissements. L'apprentissage à vie et l'augmentation du nombre d'étudiants devant contribuer aux coûts de leurs études supérieures font que l'on demande de plus en plus que l'enseignement supérieur soit particulièrement axé sur la région. De vigoureux efforts, encouragés par le gouvernement, sont déployés pour lier la recherche aux besoins de l'économie régionale et nationale. Plusieurs réseaux ont été mis en place pour faire participer les établissements d'enseignement supérieur à l'économie du Sud-Ouest. Dans cette région, ils ont participé à des plans de création de nouveaux établissements, mais il en est résulté une concurrence accrue. Dans sa conclusion, l'article examine trois questions – la centralisation, le dilemme concurrence-collaboration et l'autonomie universitaire – et suggère qu'il faut promouvoir, avec une aide financière, le dialogue et la coordination à l'échelle régionale entre les universités et les autres organisations, afin de désamorcer les conflits et éviter les activités à double emploi.

INTRODUCTION

Les établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni accordent une importance croissante à leurs liens avec la région où ils sont situés. C'est ce que prouvent, par exemple, les projets d'établissement. L'université d'Exeter, située au coeur de la région du Sud-Ouest de l'Angleterre, déclare que son objectif est de fournir une recherche et un savoir «de réputation internationale» et un enseignement et un apprentissage adéquats pour former des diplômés compétents. A côté de ces objectifs, l'université s'engage ambitieusement à «agir en tant que ressource majeure pour le Sud-Ouest de l'Angleterre, en créant des liens efficaces avec les collectivités et les organisations régionales et en offrant une large panoplie de services fondés sur les activités de l'université» (Université d'Exeter, 1995a). Le projet d'un autre établissement du Sud-Ouest, l'université de Bournemouth, prévoit «un partenariat étroit avec les collectivités locales afin de renforcer les possibilités culturelles et économiques» (Université de Bournemouth, 1995). Une autre université du Sud-Ouest, celle de Plymouth, veut «contribuer au bien-être de la région et de la nation» (Plymouth, 1955).

Toutes les universités ne sont pas aussi explicites. L'université de Bristol déclare qu'elle s'engage à assurer un degré d'excellence académique sur le front de la recherche et de l'enseignement supérieur au niveau international. Dans son projet elle ne se réfère pas à sa région, pas plus que ne le fait l'université de Bath. Que ces universités mettent ainsi l'accent sur un rôle national et international ne signifie pas nécessairement qu'elles se désintéressent de leur région. L'université de Bristol par exemple joue un rôle considérable dans le Sud-Ouest en ce qui concerne la formation médicale, l'éducation dans les prisons et la recherche scientifique. L'université West of England déclare (mais tous les établissements n'en conviendraient pas) : «L'accent mis sur la région n'entre pas nécessairement en conflit avec la réputation nationale et internationale et le recrutement des étudiants» (UWE, 1995).

Certes, il y a peut-être, parfois un hiatus entre ce que déclarent les établissements d'enseignement supérieur concernant leur mission régionale et ce qu'ils font réellement, mais il ne fait aucun doute qu'ils s'intéressent de plus en plus à leur région. Cela soulève plusieurs questions sur la nature et les conséquences des liens entre les universités et leur région. Dans quelle mesure leur intérêt croissant pour la région met les établissements d'enseignement supérieur en concurrence entre eux ? Quelles conséquences le renforcement des liens régionaux a-t-il sur l'autonomie et les libertés des universités et dans quelle mesure ces liens sont-ils sains ? Dans quelle mesure la politique du gouvernement et du conseil de financement de l'enseignement supérieur détermine-t-elle un rôle régional pour les établissements concernés ? L'article vise à présenter dans ses grandes lignes l'évolution des établissements d'enseignement supérieur sous l'optique régionale et à répondre, entre autres, à ces questions en se référant autant que possible à la région du Sud-Ouest. Il ne prétend pas être une étude exhaustive de l'enseignement supérieur dans cette région.

LE SUD-OUEST : FINANCEMENT ET EFFECTIFS ÉTUDIANTS

On compte au total dans les comtés (Gloucestershire, Wiltshire, Dorset, Somerset, Devon et Cornouailles – depuis avril 1996 Avon a été scindé en autorités locales unitaires) six universités. Trois de ces universités, Bournemouth, Plymouth et West of England sont d'anciens collèges polytechniques qui ont acquis le statut d'université en 1992. Les trois autres l'ont obtenu, par charte royale, plus avant dans le siècle : Bristol en 1909, Exeter en 1955 et Bath en 1966. La région du Sud-Ouest compte également deux collèges d'enseignement supérieur (Bath, et Cheltenham et Gloucester) et trois établissements spécialisés plus petits : le College of St Mark et St John, le Darlington College of Arts et le Falmouth College of Arts. L'Open University qui compte environ 13 000 étudiants de premier cycle dans le Sud-Ouest, a 19 centres dans la région. Le tableau 1 indique la taille relative des principaux établissements d'enseignement supérieur du Sud-Ouest.

Les universités de Plymouth et West of England sont les plus importantes de la région par le nombre d'étudiants de premier cycle. Bristol et Exeter sont particulièrement fortes sur le plan de l'enseignement de troisième cycle et leur taux d'encadrement est plus faible que celui des universités «nouvelles» de Plymouth, Bournemouth et West of England. Les revenus des universités de Bath, Bristol et Exeter, comparés au nombre de leurs étudiants, montrent comparativement la richesse des «vieilles» universités. Le tableau 2 analyse plus en détail les revenus des établissements du Sud-Ouest. A noter que Bath, Bristol et Exeter reçoivent relativement moins de fonds provenant des subventions

Tableau 1. Effectifs, personnel enseignant, revenus et dépenses 1994-95

	Étudiant f-t u/g	Étudiant f-t p/g	Étudiant p-t u/g	Étudiant p-t p/g	Enseignant f-t	Enseignant p-t	Revenus m de £	Dépenses m de £
Bath CHE	2 044	199	18	474	126	31	13.5	13.1
Bath University	4 798	835	0	1 697	754	33	63.7	61.9
Bournemouth University	6 982	456	1 013	532	458	76	36.2	36.0
Bristol University	8 706	1 863	35	2 234	1 750	128	148.9	148.8
Cheltenham and Gloucester CHE	5 468	351	1 989	209	262	47	31.7	30.1
Exeter University	6 341	1 374	1 615	1 849	738	90	72.7	71.0
Plymouth University	1 3543	586	1 500	1 782	724	89	73.0	71.4
University of West of England	12 171	888	4 221	2 028	817	186	78.8	75.2
Sud-Ouest	60 053	6 552	10 391	10 805	5 629	680	518.5	507.5
Royaume-Uni	946 919	129 711	285 069	205 614	102 701	12 020	10 038.5	9 790.6
Pourcentage du Sud-Ouest dans le Royaume-Uni	6.3	5.1	3.6	5.3	5.5	5.7	5.2	5.2

Note : CHE = Collège d'enseignement supérieur : Université ; pt = temps partiel, ft = temps plein, u/g non diplômé (undergraduate) ; p/g ayant obtenu un premier diplôme (postgraduate).

Source : HESA 1996a, b.

Tableau 2. **Revenus reçus par chaque établissement en 1994-95, en milliers de livres sterling**
 (les chiffres entre parenthèses indiquent le pourcentage de financement de la région, pourcentage du total indiqué dans chaque ligne)

	Subventions Conseil de financement £000 (%)	Droits d'inscription et subventions de soutien de £000 (%)	Subventions et contrats de recherche £000 (%)	Autres services rendus £000 (%)	Autres revenus généraux de fonctionnement £000 (%)	Dotations et intérêts £000 (%)	Revenus totaux £000 (%)
Bath CHE	7 983 (3.3/59.0)	2 830 (2.3/20.9)	21 (0.0/0.2)	0 (--)	2 413 (3.5/17.8)	291 (3.5/2.2)	13 538 (2.6)
Bath University	26 909 (11.3/42.3)	11 572 (9.4/18.2)	12 701 (20.2/20.0)	3 775 (22.5/5.9)	7 757 (11.4/12.2)	931 (11.3/1.5)	63 645 (12.3)
Bournemouth University	16 666 (7.0/46.0)	15 087 (12.2/41.7)	787 (1.3/2.2)	905 (5.4/2.5)	2 661 (3.9/7.4)	100 (1.2/0.3)	36 206 (7.0)
Bristol University	56 156 (23.5/37.7)	26 233 (21.2/17.6)	34 654 (55.1/23.3)	6 833 (40.8/4.6)	20 705 (30.4/13.9)	4 370 (53.1/2.9)	148 951 (28.7)
Cheltenham and Gloucester. CHE	16 428 (6.9/51.8)	10 347 (8.4/32.6)	501 (0.8/1.6)	416 (2.5/1.3)	3 685 (5.4/11.6)	358 (4.4/1.1)	31 735 (6.1)
Exeter University	32 043 (13.4/44.1)	15 561 (12.6/21.4)	8 554 (13.6/11.8)	606 (3.6/0.8)	15 354 (22.6/21.1)	539 (6.6/0.7)	72 657 (14.0)
Plymouth University	40 420 (16.9/55.4)	20 314 (16.4/27.8)	2 834 (4.5/3.9)	2 267 (13.5/3.1)	6 789 (10.0/9.3)	381 (4.6/0.5)	73 005 (14.1)
University of West of England	42 243 (17.7/53.6)	21 820 (17.6/27.7)	2 800 (4.5/3.6)	1 950 (11.6/2.5)	8 701 (12.8/11.1)	1 258 (15.3/1.6)	78 772 (15.2)
Sud Ouest	238 848 (46.1)	123 764 (23.9)	62 852 (12.1)	16 752 (3.2)	68 065 (13.1)	8 228 (1.6)	518 509
Royaume-Uni	4 374 054 (43.6)	2 248 615 (22.4)	1 453 122 (14.5)	461 071 (4.6)	1 261 473 (12.6)	240 193 (2.4)	10 038 527
% du Sud-Ouest dans le Royaume-Uni	5.5	5.5	4.3	3.6	5.4	3.4	5.2

Source : HESA 1996b.

du Conseil de financement de l'enseignement supérieur et des droits d'inscription et davantage de fonds provenant de subventions et de contrats de recherche – preuve de leur importance dans ce domaine.

Le tableau 3 permet d'examiner de plus près les revenus provenant du Conseil de financement de l'enseignement supérieur. Ici encore, Bath, Bristol et Exeter sont en première place pour ce qui est de la part de financement public consacré à la recherche. Malheureusement, les statistiques disponibles n'indiquent pas l'origine géographique du financement des établissements et il est donc impossible de voir la part des financements octroyés par des entreprises ou par organismes publics qui provient du Sud-Ouest.

La région du Sud-Ouest compte 60 053 étudiants de premier cycle à plein temps – 6.3 pour cent du total du Royaume-Uni – et 87 801 étudiants au total. En 1995, 30 903 candidats vivant dans le Sud-Ouest ont postulé à l'entrée dans des établissements universitaires – dont 20 261 (soit 65.5 pour cent) ont été admis à des cursus sanctionnés par un diplôme (UCAS, p. 126). Sur ces candidats acceptés 6 574 – soit 32.5 pour cent – l'ont été dans des établissements de la région. Les pourcentages correspondants à l'échelle nationale des candidats acceptés dans des établissements d'enseignement supérieur de leur région d'origine vont de 16.4 pour cent pour l'East Anglia à 91.3 pour cent pour l'Écosse; seule la région des East Midlands (28.8 pour cent) a eu un taux d'admission plus faible que la région du Sud-Ouest. En 1995, pour l'ensemble du Royaume-Uni, près de la moitié (44.5 pour cent) des candidats acceptés – l'ont été dans un établissement de la région où ils résident – ce qui représente une augmentation de 2.0 pour cent par rapport à 1994 (UCAS, p. 124). En ce qui concerne les établissements du Sud-Ouest, ils avaient en 1995, 18 127 places à offrir à des candidats étudiants; 36.3 pour cent de ces places ont été accordées à des candidats du Sud-Ouest.

Tableau 3. Octroi de fonds par le Conseil de financement de l'enseignement supérieur 1994-95

EES	Subventions régulières ¹			Subventions en capital (%)	Autres aides à l'enseignement (%)
	Enseignement (%)	Recherche (%)	Total (%)		
Bath CHE	72.7	6.4	90.6	9.4	0
Bath University	48.5	29.9	84.5	15.5	0
Bournemouth University	87.1	1.5	92.6	7.4	0
Bristol University	53.2	31.5	86.2	13.8	0
Cheltenham and Gloucester CHE	80.6	3.7	89.5	8.1	2.4
Exeter University	60.7	26.9	93.6	6.4	0
Plymouth University	81.8	6.0	91.6	8.3	0.1
University of West of England	81.9	3.2	91.7	8.3	0

1 Les données concernant les subventions régulières pour l'enseignement et la recherche sont tirées de l'HEFCE (ces chiffres ne sont pas publiés séparément par HESA); les totaux du HEFCE concernant les subventions régulières diffèrent légèrement de ceux du HESA.

Source : HESA, 1996; HEFCE Circulaire 31/94.

En ce qui concerne les diplômés de premier cycle qui obtiennent un emploi à plein temps au Royaume-Uni, 59.9 pour cent de ceux qui ont obtenu un diplôme dans un établissement du Sud-Ouest ont quitté la région. Sur les 48 786 diplômés universitaires de premier cycle du Royaume-Uni qui ont trouvé un emploi à plein temps en 1995, seuls 3 pour cent l'ont trouvé dans la région du Sud-Ouest (HESA, 1996c, p. 214-5). Sur les 3 453 diplômés originaires du Sud-Ouest qui ont trouvé un emploi à plein temps en 1995, seuls 21.7 pour cent l'ont trouvé dans cette région. Il convient cependant de considérer avec prudence ces données sur l'emploi des diplômés, car on ne connaît pas la région d'origine d'un grand nombre de ceux qui ont répondu à l'Enquête de la *Higher Education Statistic Agency* (Agence des statistiques de l'enseignement supérieur).

POLITIQUE GOUVERNEMENTALE EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les intentions du gouvernement du Royaume-Uni en matière d'enseignement supérieur sont claires. Selon l'ancien sous-secrétaire d'État à l'Éducation, Tim Boswell : «... l'un des principaux objectifs [de l'enseignement supérieur] est de répondre aux besoins de l'économie, tant sur le plan local que national» (Boswell, p. 14). Les dispositions législatives de 1988 et 1992 concernant l'enseignement ont eu des effets contrastés sur les liens entre les établissements d'enseignement supérieur et leurs régions. A la suite de la loi de 1988 sur la réforme de l'enseignement, les collèges polytechniques d'Angleterre et du pays de Galles ont cessé de relever de leurs autorités locales. Cette loi a en outre accentué le degré de centralisation de l'enseignement supérieur, en créant une instance nationale, le *Polytechnics and Colleges Funding Council*, pour gérer le financement des collèges polytechniques. Le *University Grants Committee*, qui distribuait les fonds publics entre les universités, dont le président et la majorité des membres étaient des universitaires et échappaient au contrôle de tout ministère ou département (Robbins, p. 235) a été remplacé par le *Universities Funding Council* (Conseil de financement des universités). Dans les deux cas, les statuts ne prévoyaient pas une majorité systématique d'universitaires ; les deux instances étaient tenues de suivre les directives du Secrétaire d'État (ERA, Section 134.8).

Le Livre blanc du gouvernement (1991) *Higher Education : A New Framework* a jeté les bases d'une nouvelle structure de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, par la Loi de 1992 sur l'enseignement postsecondaire et l'enseignement supérieur. Le Livre blanc souligne le rôle que jouent les collèges polytechniques pour «répondre aux besoins locaux et régionaux» (Département de l'Éducation et de la Science, p. 8). Il a proposé la création de conseils de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre, en Écosse et au pays de Galles, afin de «prendre en compte chaque ensemble spécifique de circonstances territoriales» (p. 22). Il est dit dans le Livre blanc : «le gouvernement reconnaît l'importance qui s'attache à maintenir la diversité générale des établissements (p. 14), impliquant ainsi que les collèges polytechniques (désormais les universités «nouvelles») devraient continuer à axer leur action sur le plan local et régional tandis

que les « vieilles » universités garderaient leur profil national et international. De l'avis du gouvernement, « le moyen essentiel de parvenir à un développement efficace par rapport aux coûts est d'intensifier la concurrence pour attirer des fonds et des étudiants » (p. 17), ce qui pourrait bien avoir pour conséquence de rendre beaucoup plus aléatoire le développement de l'enseignement supérieur à l'échelle de la région. La rivalité entre établissements a été alimentée par la concurrence qui s'exerce pour obtenir des conseils de financement une plus grande part des fonds destinés à la recherche, sur la base du *Research Assessment Exercise* (évaluation de la recherche) et par la concurrence qui joue en Angleterre et au pays de Galles pour attirer un surcroît d'étudiants pris en charge. Dans un système où la collaboration peut signifier la perte de ressources, l'éventualité d'une coopération régionale paraît peu probable.

La Loi de 1992 sur l'enseignement postsecondaire et supérieur a officiellement créé des conseils de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre, l'Écosse et le pays de Galles, qui sont appelés à remplacer les conseils de financement des collèges polytechniques et des universités (pour l'Irlande du Nord, les financements sont directement octroyés par le Département de l'Éducation d'Irlande du Nord). Outre qu'ils sont chargés d'affecter les subventions renouvelables et les subventions en capital aux établissements, les conseils de financement ont pour responsabilité de suivre la qualité de la recherche et de l'enseignement des diverses disciplines dans chaque établissement. L'affectation aux établissements de l'essentiel des fonds publics destinés à la recherche est, pour l'essentiel, directement fonction d'une évaluation externe de la qualité. Les conseils coupent les fonds lorsqu'un enseignement a constamment laissé à désirer; en Écosse et au pays de Galles, un enseignement jugé excellent est financièrement récompensé. Sur le plan de la politique régionale, le conseil de financement pour l'Angleterre (*Higher Education Funding Council for England*) reconnaît que « servir les collectivités locales et régionales est un des six objectifs de l'enseignement supérieur; cette « focalisation locale et régionale est devenue de plus en plus importante » du fait que « la présence d'un établissement d'enseignement supérieur a une grande incidence sur le développement d'une région » (HEFCE, 1995a). La reconnaissance du rôle régional des universités ne s'est pas encore traduite par l'application d'une politique spécifique de financement, et le conseil de financement n'est pas encore intervenu activement dans des plans visant à créer de nouveaux établissements d'enseignement supérieur en Angleterre. Toutefois, dans son document de consultation *Funding Method for Teaching* (méthode de financement de l'enseignement), publié en juillet 1996, le conseil de financement a proposé que « les besoins régionaux des zones géographiques pauvrement dotés sur le plan de l'enseignement supérieur devraient être un des critères à retenir pour déterminer l'affectation du surplus d'étudiants – et par conséquent de fonds supplémentaires – aux établissements existants » (HEFCE, 1996). Le conseil écossais de financement de l'enseignement supérieur ne joue aucun rôle actif dans les projets d'enseignement supérieur fortement axés sur la région, tels que le projet de l'université des Highlands and Islands. Le Professeur John Andrews, Directeur général du conseil gallois de financement de l'enseignement supérieur, déclare que l'action résolument menée pour lier les établissements d'enseignement supérieur à l'économie galloise continue d'être un des éléments clés de la politique de l'Office gallois (Andrews). Celui-ci a par ailleurs octroyé 2 millions de livres de fonds supplémentaires pour promouvoir la qualité de la recherche au pays de Galles. L'action

menée par le conseil de financement en faveur de l'enseignement supérieur à temps partiel au pays de Galles, notamment dans des zones économiquement et socialement défavorisées, a resserré les liens régionaux des établissements d'enseignement supérieur.

Les directives générales concernant la taille, la configuration et la qualité de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni sont fixées par les ministères correspondants (les secrétaires d'État à l'Éducation et à l'Emploi dans le cas de l'Écosse, du pays de Galles et de l'Irlande du Nord). De façon paradoxale, ces trois nouveaux conseils – dont la création tient cependant compte de différences régionales – témoignent par ailleurs d'une centralisation accrue sur le plan du contrôle : ils couvrent l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, il n'y est pas statutairement prévu une majorité automatique d'universitaires, les secrétaires d'État ont le pouvoir de leur imposer leurs décisions. Cette tendance centralisatrice est en contraste avec ce qui se passe dans d'autres pays Membres de l'OCDE où le contrôle de l'enseignement supérieur est passé, à des degrés divers, de l'administration centrale aux autorités régionales (Enders et Kelm; Garcia Garrido; George et McAllister; Mora et Villarreal).

La tendance à la centralisation du gouvernement du Royaume-Uni est contrebalancée dans une certaine mesure par les politiques de l'Union européenne. L'engagement de subsidiarité prévu dans le Traité de Maastricht a été considéré par la plupart des pays européens comme devant «intensifier la délégation de la prise de décision à un niveau régional», à l'exception du Royaume-Uni pour qui cette délégation se fait au niveau national (Harvie, p. 3). L'éducation est désormais de la compétence de la Commission européenne (McNay, p. 329). Le Comité des Régions créé dans le cadre du Traité de Maastricht a souligné l'importance de l'apport régional dans l'enseignement supérieur, en soutenant par exemple le renouvellement du programme TEMPUS (Comité des Régions). Des montants importants destinés à aider des zones peu développées de l'Union européenne – y compris des parties du Sud-Ouest de l'Angleterre – sont désormais mis à la disposition de projets faisant intervenir l'enseignement supérieur (voir ci-après) par le biais des Fonds structurels de la Communauté européenne.

Certaines indications donnent à penser que le gouvernement aurait tendance à considérer davantage les établissements d'enseignement supérieur comme des acteurs régionaux. Dans le mandat du *National Committee of Inquiry into Higher Education in the United Kingdom* (Comité national d'enquête sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni), publié par le gouvernement en mai 1996, il est entre autres reconnu que «l'enseignement supérieur est un facteur majeur de la croissance et du redressement économiques régionaux et nationaux» (Département de l'Éducation et de l'Emploi). Ce Comité, qui ne doit faire son rapport qu'en 1997, compte un sous-comité à part chargé de l'Écosse. Les universitaires et autres experts qui ont étudié l'impact général des établissements d'enseignement supérieur seront cooptés comme membres du Comité (Tysome).

UN RÔLE RÉGIONAL DANS L'ENSEIGNEMENT

Divers facteurs ont accru au Royaume-Uni l'importance que représente pour les régions le fait de bénéficier d'un apport d'enseignement de la part des établissements d'enseignement supérieur. La diminution des subventions d'entretien et le recours accru aux prêts pour les étudiants signifient que ceux-ci doivent désormais supporter une part plus importante du coût de leurs études supérieures. Il en est résulté une augmentation des étudiants qui vivent chez eux, car c'est généralement une solution moins onéreuse que de devoir se rendre dans une université éloignée et se loger dans une résidence universitaire. Il en résulte que l'on réclame un enseignement supérieur plus accessible. La tendance à l'apprentissage à vie et l'augmentation du nombre des étudiants adultes, dont beaucoup ne pourraient quitter leur domicile parce qu'ils ont des enfants, une maison, etc., ont accru la demande d'un enseignement supérieur local. Les conditions d'admission aux établissements d'enseignement supérieur ont changé. Ces derniers, qui exigent des candidats qu'ils aient passé avec succès l'examen traditionnel d'entrée à l'université dans deux ou trois matières (*A-levels*) acceptent – surtout dans le cas d'étudiants adultes – des qualifications professionnelles, le fait d'avoir suivi une formation ouvrant accès au supérieur et des unités de valeur de l'Open University. Par ailleurs, les qualifications que l'on peut obtenir des établissements d'enseignement supérieur se sont considérablement diversifiées; on peut même obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur après une année d'études à plein temps ou de deux années à temps partiel.

L'enseignement supérieur est aujourd'hui imparti différemment. Les cursus aménagés en modules, sanctionnés par un diplôme, et les systèmes d'apprentissage fondés sur les unités de valeur se sont répandus. Il est désormais possible de suivre certaines parties des cursus en des lieux et à des moments différents, ce qui facilite l'apprentissage et la formation permanents, au lieu de passer trois années d'études à temps plein après avoir quitté l'école. Toutefois, le recours à la capitalisation des unités de valeur et à leur transfert d'un établissement à l'autre en est encore à ses débuts (HEQC, p. 87). Aujourd'hui, les universités de Bournemouth, West of England et Exeter, et le collège d'enseignement supérieur de Cheltenham et Gloucester appartiennent au *South East England Consortium for Credit Accumulation and Transfer* qui, malgré son nom, est avec 37 membres un des organismes universitaires les plus importants de Grande-Bretagne traitant de l'enseignement par unités de valeur. Ce consortium fournit des informations, des avis, une formation et une spécialisation de personnel dans l'usage des unités de valeur. Il vise à développer avec d'autres consortiums le transfert des unités de valeur entre les établissements, mais son action est encore prospective.

Les organisations d'éducation et de formation du Sud-Ouest se sont jointes pour constituer la *South West Access Federation*, basée à l'université de Plymouth. Celle-ci habilite des adultes à poursuivre des études et élargi l'accès à l'enseignement supérieur. Dans le Nord de la région, le collège d'enseignement supérieur de Cheltenham et Gloucester, en partenariat avec cinq autres collèges, gère une agence d'homologation de cursus. La plupart des cursus durent un an et portent notamment sur les techniques d'apprentissage, l'anglais, le calcul, les technologies de l'information, une introduction aux disciplines étudiées dans l'enseignement supérieur. Il existe dans la région du Sud-

Ouest une autre agence d'homologation, la *Western Counties Access Partnership* – qui comprend les universités de Bath, Bristol et West of England. Bien que de tels partenariats existent au niveau des établissements et sous-régional, le Sud-Ouest n'a pas, et ne prévoit pas d'avoir un système global de capitalisation et de transfert d'unités de valeurs, ce qui va peut être à l'encontre des objectifs des projets d'établissement de promouvoir l'enseignement supérieur dans l'ensemble de la région.

Le recours croissant aux technologies de l'information pour fournir à distance des matériels didactiques et assurer une interaction avec les enseignants et d'autres étudiants a des conséquences importantes en ce qui concerne le rôle des établissements dans la région sur le plan de l'enseignement et de la formation, car il leur permet d'atteindre des étudiants vivant dans des régions peu accessibles. En 1996, le programme *RATIO (Rural Area Training and Information Opportunities)* – possibilités de formation et d'information dans les zones rurales) a été lancé, avec l'aide de fonds provenant du gouvernement et de l'Union européenne. Ce programme, prévu pour trois ans, est basé en partie dans les Cornouailles, le Devon et le Somerset qui ont été classés zone 5b (zone rurale sous développée) par l'Union européenne. Le programme *RATIO* est dirigé par l'université de Plymouth et le Collège d'enseignement complémentaire de Plymouth, et il bénéficie du soutien de conseils des comtés d'employeurs régionaux, de conseils de formation et d'entreprise, ainsi que par l'Open University et de la *Worker's Educational Association*. Il a pour objet d'établir 40 centres régionaux de technologies de l'information dans des bâtiments existants, centres communautaires, collèges, bibliothèques et mairies de village, en recourant à des réseaux informatisés, des communications par satellite et des vidéo-conférences, pour fournir des informations et assurer l'accès à des cours d'enseignement postsecondaire et supérieur, avec l'aide du personnel de ces centres.

Face à la demande d'un enseignement supérieur plus axé localement, une des réponses a consisté à augmenter l'apport d'un enseignement supérieur dans les établissements d'enseignement post-secondaire par le biais d'accords selon lesquels un établissement autorise un autre à délivrer des diplômes en son nom, initiative que le *Higher Education Funding Council for England* a généralement accueilli avec satisfaction : « dans de nombreux cas les arrangements de collaboration témoignent de l'engagement ferme des établissements d'enseignement supérieur et des collèges d'enseignement post-secondaire en faveur des synergies réelles et potentielles résultant de l'établissement de liens entre eux » (HEFCE, 1996b, p. 29). Ces accords de « franchisage » permettent d'offrir toute une gamme de cursus universitaires, y compris une la première année d'études sanctionnées par un diplôme. C'est ainsi que l'université de Plymouth – outre ses quatre campus à Plymouth, Newton Abbot, Exeter et Exmouth – est liée à un réseau de 11 « collèges partenaires » au Devon, en Cornouailles et dans le Somerset, qui proposent quelque 80 cursus : « ainsi, quelque soit l'endroit où l'on vive dans le Sud-Ouest de l'Angleterre, il est vraisemblable que l'on pourra avoir accès à certains de nos cours à une distance assez proche du domicile » (Plymouth, n.d.). Les étudiants qui terminent la première année d'un cursus franchisé sanctionné par un diplôme sont normalement tenus de poursuivre leurs études à l'université pendant la deuxième et la troisième années. De tels liens risquent toutefois d'être touchés par des plans – parfois concurrentiels – visant à établir des établissements d'enseignement supérieur dans la région (voir ci-après).

La méthode de financement de l'enseignement a encouragé la concurrence entre établissements voisins pour ce qui est du recrutement des étudiants – à l'intérieur de certaines limites – en liant les dotations financières à l'augmentation des effectifs et à la baisse des coûts de l'enseignement. Malgré ces tensions, certains établissements du Sud-Ouest parviennent à collaborer sur le plan des initiatives visant à recruter des étudiants. Par exemple, les universités de Plymouth et Bournemouth sont membres – avec celles de Southampton, Portsmouth et Brighton – du *Channel Islands Universities Consortium* (Consortium des universités des îles de la Manche). Celui-ci vise à renforcer les liens entre les étudiants potentiels des îles de la Manche et ces cinq établissements, en leur apportant des informations sur les cours et autres services. Il est intéressant de souligner les efforts déployés par ces cinq établissements dans ce Consortium, malgré le nombre relativement modeste des étudiants provenant des îles de la Manche qui sont en fait inscrits chez eux. Il vaut également la peine de noter comment les établissements du Sud-Ouest ont établi des liens plus larges sur l'ensemble du Sud de l'Angleterre. A signaler une autre initiative : deux universités – Exeter et Plymouth – et quatre autres collèges d'enseignement post-secondaire – Cornouailles, East Devon, Exeter et Plymouth – sont membres de *South West England Education and Training Consortium*, qui offre à des étudiants ne vivant pas dans la région des cursus de premier, deuxième et troisième cycles ainsi que des cours de formation professionnelle dans 45 disciplines.

Il est un problème qui mérite d'être étudié plus avant par les établissements d'enseignement supérieur de la région du Sud-Ouest : il s'agit de l'offre de places aux candidats provenant de la région et de l'affectation des diplômés qui font leurs études dans la région – qu'ils en soient ou non originaires. Les données concernant les étudiants (voir ci-dessus «Financement et effectifs d'étudiants») montrent qu'un nombre relativement peu important (environ un sur cinq) des candidats du Sud-Ouest trouvent une place dans les établissements de la région. Ces derniers devraient-ils opérer une «discrimination positive» en faveur des candidats du Sud-Ouest ? Devraient-ils se fixer comme priorité de proposer des cursus répondant aux besoins des étudiants de la région ? La proportion des diplômés sortant des établissements du Sud-Ouest qui trouvent par la suite du travail en dehors de la région – elle est d'environ trois sur cinq – est un autre sujet de préoccupation. Les établissements doivent-ils se préoccuper davantage de fournir un enseignement supérieur qui permette à leurs diplômés de trouver du travail dans les entreprises de la région ?

UN RÔLE RÉGIONAL SUR LE PLAN DE LA RECHERCHE ET ÉCONOMIE

On a récemment souligné dans plusieurs études l'impact des établissements d'enseignement supérieur sur l'économie locale. *Universities and Communities* – qui est peut-être la plus influente de ces études – a affirmé l'importance des universités en tant qu'élément de croissance dans les économies régionales (*Centre for Urban and Regional Development Studies*, 1994, p. 1). En ce qui concerne le Sud-Ouest, elle a signalé que l'enseignement supérieur était responsable de l'emploi de 14 308 personnes dans la

région, soit 0.8 pour cent de l'emploi total dans cette dernière. (Pour l'ensemble du Royaume-Uni le pourcentage est de 1.1 pour cent). L'Université de Plymouth était responsable de 1.4 pour cent de personnes employées sur le marché du travail local. Bien que les pourcentages soient faibles en termes globaux, les universités n'en sont pas moins un des employeurs les plus importants de leur région et les dépenses des établissements, de leur personnel et de leurs étudiants, créent des emplois. Une étude faite par l'Université d'Exeter a démontré, par exemple, son impact sur l'économie locale (locale s'entendant de la zone de déplacement domicile-travail autour d'Exeter). L'université employait 1 669 personnes à plein temps et 623 à temps partiel en 1992-93 et avait dépensé 42.5 millions de livres sterling dans la zone (Coates, 1994). En utilisant un multiplicateur, l'étude a calculé que les dépenses de l'université avaient créé localement 1 819 emplois supplémentaires.

Les travaux de recherche que mènent les établissements d'enseignement supérieur constituent une de leurs contributions, réelle ou potentielle, au développement économique de la région. Dans la région du Sud-Ouest, ces travaux couvrent des activités très diverses, notamment en matière de recherche scientifique de niveau international et de recherche appliquée intéressant directement l'économie locale. Les établissements ont des liens avec des entreprises à qui ils apportent un concours sur le plan de la recherche, des conseils et du transfert de technologie; ils participent à la mise en place de parcs scientifiques (les universités de Bristol, Bath et West of England planifient la création d'un vaste parc scientifique dans la région); ils créent en outre leurs propres firmes – rejets. Il est cependant difficile de quantifier l'efficacité de ces liens. Les statistiques disponibles n'indiquent pas l'origine géographique des revenus des universités provenant d'entreprises et d'autres utilisateurs de leurs compétences en matière de recherche. Le tableau 2 montre que quelques établissements d'enseignement supérieur tirent des revenus importants de leurs travaux de recherche, mais la part de ces revenus qui provient du Sud-Ouest n'est pas publiée. Il est nécessaire d'effectuer des recherches pour enquêter sur la valeur de ces liens et déterminer dans quelle mesure se justifient les investissements des établissements en personnel et en ressources financières dans le développement de l'économie régionale.

Le gouvernement a encouragé l'établissement de nombreux liens entre le milieu universitaire et celui des entreprises. En 1993, dans son Livre blanc *Realising our Potential*, le gouvernement a déclaré qu'il visait à « mobiliser la science et l'ingénierie pour créer de la richesse au Royaume-Uni en les rapprochant davantage et de façon plus systématique des responsables chargés des décisions industrielles et commerciales » (*Office of Science and Technology*). Un des résultats de ce Livre blanc a été la création du *Technology Foresight Programme*. Cette initiative, qui couvre l'ensemble du Royaume-Uni, vise à coordonner une approche stratégique de l'affectation des fonds publics à la recherche scientifique et à améliorer la communication entre l'enseignement supérieur et l'industrie, les professions libérales, le commerce et les services publics. Le programme a recensé dans le Sud-Ouest un certain nombre de domaines prioritaires, dont l'agriculture, la défense et les activités aérospatiales, les services financiers et les loisirs. Dans la région, quatre universités – Plymouth, Exeter, West of England et Bournemouth – interviennent en tant que « facilitateurs », leur tâche étant de promouvoir les résultats du programme par le biais de groupes de travail, de publications et de manifestations.

Le gouvernement a mis au point le *Teaching Company Scheme* pour aider au transfert de technologie. Au titre de ce programme, les diplômés travaillent pour une firme locale pendant deux ans sur des projets permettant le transfert de technologies entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. Plusieurs programmes de cette nature sont appliqués dans le Sud-Ouest ; en 1994-95, les établissements de la région ont reçu plus de 2 millions de livres sterling dans le cadre de ces programmes. Les initiatives prises dans ce domaine n'ont pas toutes été couronnées de succès. Par exemple, le *South West's Regional Technology Centre* créé pour aider les firmes, notamment les petites et moyennes entreprises, à utiliser et à exploiter des technologies et pour permettre le transfert de technologie, a fermé ses portes. Selon la mise en garde de Kirkland « le transfert de technologie a été normalement considéré comme une entreprise relativement à long terme et à risques élevés » (Kirkland, p. 24). Le personnel des établissements d'enseignement supérieur participe par ailleurs au réseau *Business Link* – réseau de bureaux polyvalents organisé par les conseils de formation et d'entreprise pour apporter aux petites entreprises des informations et des services de développement de l'entreprise, notamment par le biais d'activités de formation et de services d'experts-conseils. Le programme Link, lancé en 1986, vise à promouvoir la collaboration entre des entreprises industrielles et les centres scientifiques pour aider à la création de richesse et améliorer la qualité de la vie (Président de la Commission du commerce, p. 141).

Un des résultats les plus importants de l'établissement de liens entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur dans le Sud-Ouest a été la mise en place d'un réseau régional d'éducation et de formation. Ce réseau a démarré avec un projet gouvernemental auquel participaient initialement les universités de Plymouth et Bournemouth et le Collège d'enseignement supérieur de Cheltenham et Gloucester. A la suite d'une série de conférences, il a été décidé d'élargir le réseau. Celui-ci regroupait en 1996 les six universités et les deux collèges d'enseignement supérieur du Sud-Ouest, l'Open University, les trois établissements spécialisés, les conseils de formation et d'entreprise, deux agences de développement, le bureau gouvernemental pour le Sud-Ouest, des représentants d'établissements d'enseignement post-secondaire et des représentants des employeurs. Le réseau cherche aujourd'hui à établir entre les établissements et les entreprises des liens susceptibles « de favoriser le développement économique dans la région du Sud-Ouest et de contribuer à l'amélioration des compétences » (Fryer, p. 6). Il s'efforce en outre de partager les informations intéressantes et de conseiller le Bureau gouvernemental pour le Sud-Ouest. On s'emploie actuellement à vérifier les ressources des établissements d'enseignement supérieur destinées aux activités avec les entreprises ; ces informations sont introduites dans le réseau *Business Link* (Fryer, p. 17). Il est probablement trop tôt pour déterminer l'impact du réseau sur l'économie du Sud-Ouest et le degré d'efficacité que peut avoir un organisme aussi étendu et à portée aussi vaste.

Au niveau sous-régional, de nombreux liens existent entre les établissements d'enseignement supérieur et d'autres organisations soit individuellement, soit par groupes. Certains établissements sont représentés dans des agences de développement et à tel ou tel conseil de formation et d'entreprise. Le Conseil de formation et d'entreprise du Devon et des Cornouailles, ainsi que les universités d'Exeter et de Plymouth, et le bureau gouvernemental pour le Sud-Ouest, ont un projet appelé *Employer Access to University Training Opportunities*, financé par le conseil de financement de l'enseigne-

ment supérieur, qui vise « à promouvoir le développement de compétences de haut niveau à l'intention des employeurs de région » (Fryer, p. 17) Un certain nombre d'établissements disposent de personnel chargé de faciliter ces liens. C'est ainsi que l'université d'Exeter a un *Business Relations Officer* (attaché aux relations avec les entreprises), responsable de questions relatives au développement économique de la région et de la liaison avec diverses organisations. L'Université de Plymouth a un *Services to Business Directory* (Répertoire des services aux entreprises). Celle de Bristol apporte son concours par l'intermédiaire de son *Research Support and Industrial Liaison Office* (Bureau d'aide à la recherche et des liens avec l'industrie). Fryer conclut : « Les établissements d'enseignement supérieur du Sud-Ouest contribuent très fortement au développement économique local et régional de façons extrêmement diversifiées » (p. 27).

Fryer souligne cependant que les principales agences de développement de la région (la *West Country Development Corporation* et la *West of England Development Agency* doivent s'employer davantage à développer leurs plans sur la façon dont elles veulent travailler avec les établissements d'enseignement supérieur ; il faudrait en outre que les établissements, les conseils de formation et d'entreprise et les agences de développement soient tous plus fortement représentés, à haut niveau, dans chacun de leurs comités de direction. Par ailleurs, l'audit des ressources des établissements destinées aux activités avec les entreprises a été « inégal » ; il est nécessaire que le bureau régional du gouvernement central dirige et soutienne le réseau ; les établissements et les conseils de formation et d'entreprise devraient en outre envisager la création de réseaux sous-régionaux. Lors de la conférence consacrée au réseau en janvier 1996, on a soulevé le problème du financement des activités menées en faveur du développement économique, et en particulier la question de savoir si le Conseil de financement de l'enseignement supérieur devrait intensifier ses efforts de financement de ces activités. Cela vient corroborer l'observation d'Humphreys : « la contribution d'une université au bien-être économique et social de sa région exige un investissement à long terme de ressources humaines et financières » (Humphreys, p. 12).

Les initiatives récemment prises par le gouvernement pour développer l'économie du Sud-Ouest – auxquelles ont participé des établissements d'enseignement supérieur – ont été surtout axées sur la question de la compétitivité. Cette année le bureau gouvernemental pour le Sud-Ouest a entrepris la mise en place d'un *South West Competitiveness Network*. Il a pour objectif « d'encourager les débats dans le Sud-Ouest sur la manière dont nous [le gouvernement, les entreprises et autres intervenants] devons travailler ensemble pour améliorer notre compétitivité globale dans le contexte international actuel » et de faire en sorte que le réseau utilise « le plus efficacement possible les ressources du Sud-Ouest et parvienne à réaliser dans cette région des opérations qui auraient été autrement impossibles » (GOSW, p. 5). A l'heure où cet article est écrit, le réseau est en train de créer dans la région un certain nombre de « groupes d'intérêt spécifique ». On en compte 19 qui traitent de sujets tels que l'innovation et la technologie, les finances dans l'entreprise, l'éducation et la formation, l'enseignement supérieur et les entreprises, le tourisme/les loisirs. Selon le bureau gouvernemental de la région, chaque groupe est « ouvert à tout un chacun susceptible de contribuer à la réalisation de ses objectifs » (GOSW, p. 19) ; les personnes appartenant au monde des affaires sont particu-

lièrement bienvenues. A ce jour on trouve des représentants d'établissements d'enseignement supérieur dans neuf groupes.

Bien que le bureau régional du gouvernement parle d'une « structure forte » des organismes de soutien aux entreprises dans le Sud-Ouest et déclare « qu'un processus de rationalisation est en cours pour accroître leur efficacité » (GOSW, p. 4), il n'en a pas moins décidé de créer ce nouveau réseau. Étant donné qu'il existe déjà un réseau d'éducation et de formation et vu l'action menée par le *Technology Foresight Programme*, sans mentionner la série de liens sous-régionaux, il y a un risque de double-emploi des activités avec ce nouveau réseau et il est possible qu'une concurrence joue entre un réseau ouvertement dirigé par le gouvernement et le réseau de formation qui est davantage conçu à partir de la base. Dans une enquête sur la région qu'elle a effectuée en mars 1996, avant la mise en place de ce réseau, la *Confederation of British Industry* concluait : « dans leur immense majorité les personnes ayant répondu à l'enquête demandent une réduction du nombre des organisations oeuvrant en faveur de la compétitivité des entreprises » (CBI, p. 12).

Dans cette enquête menée en 1995, la *Confederation of British Industry*, qui représente des employeurs du secteur industriel et des affaires, a recueilli les points de vue des dirigeants d'entreprises concernant les facteurs qui ont des effets sur la compétitivité du Sud-Ouest. Les déclarants ont répondu qu'un des principaux atouts de la région était la qualité de son enseignement, mais ceux du secteur manufacturier ont particulièrement souligné qu'il fallait améliorer l'offre de travailleurs qualifiés au niveau professionnel/technicien (CBI, p. 11). Les personnes interrogées dans le Somerset, les Cornouailles, le Gloucestershire et le Wiltshire ont répondu que la compétitivité de la région serait améliorée s'il y avait une université dans leur comté. Toutefois la conclusion du rapport était sceptique quant à l'intérêt de créer de nouvelles universités dans la région : il serait préférable de chercher des alliances avec les établissements existants. Une mesure de cette nature – liée à une meilleure utilisation des technologies de l'information – serait moins coûteuse et aurait plus de chances de réussir (p. 24 ; voir ci-après). Les principales recommandations du rapport étaient les suivantes : stratégie cohérente de développement économique et amélioration des infrastructures de transports, participation accrue du monde des affaires dans les établissements d'enseignement et audit des compétences dans la région. Ce qui frappe, c'est le rang de priorité relativement peu élevé accordé à la collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur sur le plan de la recherche et au transfert de technologie (placés respectivement aux 14^e et 18^e rangs sur 22 facteurs) – le rapport visait surtout à déterminer comment répondre aux besoins des employeurs de la région en matière d'éducation et de formation.

Une réponse possible des établissements de la région à cette enquête serait de réévaluer leurs priorités en matière d'enseignement et de recherche, en privilégiant le premier par rapport à la seconde. Cela pourrait certes améliorer le rôle régional de l'établissement mais ne relèverait pas nécessairement pour autant la qualité de l'enseignement donné, notamment dans les établissements qui ont obtenu des résultats probants en matière de recherche fondamentale et qui sont fermement persuadés qu'il importe de dispenser l'enseignement supérieur dans un contexte de recherche. Le développement du rôle des établissements d'enseignement supérieur dans l'économie régionale peut être avantageux pour le Sud-Ouest, mais il peut en résulter un inconvénient majeur pour les

établissements qui tient au contrôle important exercé alors par l'administration – centrale ou régionale – et les entreprises sur leur enseignement et leur recherche. Ce problème sera examiné plus avant.

PROJETS POUR DE NOUVEAUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE SUD-OUEST

Quatre des comtés du Sud-Ouest – Gloucestershire, Wiltshire, Somerset et Cornouailles – n'ont pas d'université. Ces dernières années, on a proposé de créer au moins quatre nouveaux établissements d'enseignement supérieur dans la région, soit en tant qu'universités complètement nouvelles, soit en tant que campus ou collèges d'établissements existants. Le projet le plus avancé est celui qui concerne un campus dans les Cornouailles, près de Penzance, relevant de l'université d'Exeter qui en a pris la direction. L'Université d'Exeter se déclare disposée à élargir son « apport d'enseignement supérieur » en mettant en place des programmes dans des domaines tels que les sciences de l'environnement, les sciences biologiques, les technologies de l'information, les études commerciales, le patrimoine et les études celtes. En outre, l'université fait valoir qu'un campus permettrait un démarrage rapide sur la voie de la régénération d'une économie locale désavantagée (Exeter, 1995*b*, p. 8). Rien d'étonnant à ce que les projets de Exeter pour la Cornouaille aient provoqué une ferme réaction de la part de l'Université de Plymouth, qui a plus de 1 000 étudiants en Cornouailles, notamment en gestion, éducation, beaux arts, travail social, commerce et finances, et études maritimes, dans ses collèges partenaires (Cornwall College, St Austell College et Falmouth College of Arts). L'Université de Plymouth souligne expressément sa politique de travail en coopération avec d'autres établissements et l'importance de ses investissements en Cornouailles depuis 1992. Son vice-recteur, le Professeur John Bull déclare : « Nous pouvons en faire autant, voire davantage que tout ce que l'on peut prévoir dans d'autres projets » (*In Cornwall*, décembre 1995, p. 4). La question sera tranchée en dernier ressort lorsque prendra fin la politique gouvernementale de « consolidation » (c'est-à-dire de non augmentation) du nombre des étudiants de premier cycle – et elle dépendra de la décision du Conseil de financement de l'enseignement supérieur d'affecter ou non un surcroît de subventions régulières, ainsi que des disponibilités de fonds pour les subventions en capital requises.

Il existe un projet « Une université pour Gloucester », dirigé par le Conseil municipal de Gloucester, ainsi que par le Gloucestershire College of Arts and Technology (Gloscat), l'université de Cranfield, l'Open University, l'université West of England, le Gloucestershire Training and Enterprise Council, le Gloucestershire Royal Hospital et le Gloucestershire County Council. Ici encore, il semble qu'il y ait une concurrence régionale en ce qui concerne les projets relatifs à l'enseignement supérieur. Dans son prospectus destiné aux candidats étudiants en 1997, le Cheltenham and Gloucester College of Higher Education (qui a trois campus principaux à Cheltenham ; malgré son nom, il n'est plus basé à Gloucester) dit : « Nous avons l'intention de devenir une université de Gloucestershire

d'ici la fin du siècle.» Outre qu'il faudra résoudre le problème des restrictions actuelles des subventions régulières destinées à l'enseignement supérieur, chacun de ces projets devra satisfaire aux conditions fixées par le gouvernement pour la création d'une université. Il est notamment stipulé que les effectifs minimum doivent être de 4 000 étudiants équivalent plein temps (EPT) dans l'établissement d'enseignement supérieur et que plus de 55 pour cent des étudiants EPT doivent suivre des cursus d'enseignement supérieur.

Le troisième projet régional concerne une université pour Swindon, dans le Wiltshire. Le Thamesdown Borough Council of Swindon a réuni un *Higher Education Steering Group*, dont les membres comprenaient en 1993 des représentants du Swindon College, de la Chambre de commerce et d'industrie de Swindon, du Conseil de formation et d'entreprise du Wiltshire, du Conseil du Comté de Wiltshire, du *Trades Union Congress* (Congrès des syndicats régional) de l'Université Thames Valley, de l'Université de West of England, de l'Université de Bath et de l'Université Cranfield. A ce jour, ce projet n'a pas dépassé le stade de la planification initiale. Il faut citer enfin un projet concernant une université dans le Somerset. Il en est question dans le *Corporate Plan 1995-98* du Conseil de formation et d'entreprise du Somerset où il est dit : « On se rend de plus en plus compte qu'il est nécessaire qu'une forte proportion des jeunes sortis du système scolaire, ainsi que d'autres groupes aient accès à des établissements d'enseignement supérieur situés à des distances relativement proches : c'est ce qui justifie la proposition visant à augmenter la capacité de la région » (p. 15). Toutefois, au moment où le présent article est écrit, les plans concernant une nouvelle université ont été abandonnés; en revanche, l'on se préoccupe dans cette région de renforcer l'apport d'enseignement supérieur « franchisé ».

CONCLUSION

La politique de l'enseignement supérieur doit-elle venir du sommet ou de la base ?

Cet article a signalé le renforcement paradoxal du degré de centralisation de l'enseignement supérieur, et l'encouragement de tendances régionales au niveau « nation-région » en Écosse, au pays de Galles et en Irlande du Nord, ainsi que l'approche de plus en plus régionale de l'activité des établissements d'enseignement supérieur. Cette dernière tendance s'explique peut être par le souhait des établissements de se doter de ressources échappant au contrôle du gouvernement. Les conseils de financement, s'ils ont apporté quelque soutien aux initiatives régionales des établissements d'enseignement supérieur, ont jusqu'à présent mené une politique de neutralité; en dernier ressort, l'avenir de ces projets dépend de décisions financières à l'échelon national.

Afin de développer le rôle régional économique des établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement s'est employé à encourager des partenariats entre ces établissements et les entreprises sur le plan des services d'experts-conseils, du transfert de technologie et de la recherche-développement. Le bureau régional du gouvernement a

joué un rôle principal dans la création du «réseau de compétitivité» de la région; il est également intervenu dans la mise au point du réseau régional d'éducation et de formation. Toutefois, le processus n'a pas été entièrement du sommet vers la base. On a des raisons de penser que dans la région du Sud-Ouest les établissements d'enseignement supérieur – à des degrés divers – sont résolument engagés à intervenir concrètement dans le développement économique régional. C'est ainsi que le réseau régional d'enseignement et de formation, bien que bénéficiant de l'appui d'un programme gouvernemental et du bureau régional du gouvernement, doit pour une large part son essor à l'action déterminée des organisations intéressées, notamment les établissements d'enseignement supérieur et les conseils de formation et d'entreprise. Les efforts faits par l'université d'Exeter et d'autres établissements pour créer de nouveaux établissements dans la région y renforcent la tendance «de la base vers le sommet». Non que l'impulsion gouvernementale, à l'échelon régional ou national, soit nécessairement mal venue. Fryer dit «Quelle que soit la forme du réseau (enseignement supérieur et technique du Sud-Ouest) le bureau gouvernemental pour le Sud-Ouest se doit de conduire l'opération en l'encourageant et peut-être en accordant quelques fonds pour l'entretien du réseau et pour des projets en collaboration appropriés» (Fryer, p. 28).

S'agissant de la politique générale du gouvernement au Royaume-Uni, l'étude de l'OCDE, *Politiques et problèmes régionaux au Royaume-Uni* conclut :

«En ce qui concerne l'étendue de la décentralisation, tant pour la politique régionale que pour la politique urbaine, l'impulsion vient apparemment d'en haut, la prise de décision concernant la formulation des politiques incombant à l'administration centrale. La mise en œuvre des instruments de cette politique incombe aux bureaux régionaux des ministères» (OCDE, p. 89).

Bien que le secrétaire d'État à l'Environnement, John Grummer, ait déclaré que la création des bureaux régionaux intégrés a marqué «un transfert important du centre vers les localités» (Département de l'environnement), ce transfert a consisté essentiellement, à notre avis, à faire en sorte que le gouvernement soit plus accessible et plus souple dans la fixation des priorités locales, plutôt qu'à modifier profondément le lieu de la prise de décision. Dans la région du Sud-Ouest, par exemple, l'objectif prioritaire du bureau régional du gouvernement – encourager la compétitivité – est allé dans le droit fil de la direction fixée dans les Livres blancs *Competitiveness* du gouvernement. Au vu de ce nouveau moyen d'intervention du gouvernement à l'échelle régionale, McNay pense «que s'impose un nouvel arrangement sur le plan de la gestion et de la responsabilité démocratique» (McNay, p. 335). L'étude de l'OCDE conclut en outre que :

«le développement futur de la politique régionale allait se ressentir favorablement de l'importance accrue attribuée à la promotion du changement technologique par l'encouragement du transfert de technologie, une plus grande coordination entre la politique régionale et les politiques nationales de recherche et de technologie et un appui à l'infrastructure technologique nationale» (OCDE, p. 91)

Le gouvernement, en diffusant à l'échelle régionale les conclusions du *Technology Foresight Programme*, à la suite du Livre blanc *Realising Our Potential*, a progressé sur la voie de cette recommandation – encore que la disparition du *South West's Regional Technology Centre* et le niveau comparativement modeste de l'aide gouvernementale au

transfert de technologie en général (OCDE, p. 91) aient pu entraver toute progression et montré la difficulté – voire l’inefficacité – de ce processus.

Concurrence ou collaboration ?

Le dilemme concurrence-collaboration que connaissent les établissements d’enseignement supérieur est un autre obstacle qui entrave le développement régional. Comme on l’a signalé, le gouvernement a pour politique d’encourager la compétitivité; les établissements de la région du Sud-Ouest jouent, dans une plus ou moins grande mesure, un rôle dans cette initiative. Comme le signale la *Confederation of British Industry* : « Depuis que la récession a commencé à sévir au Royaume-Uni en 1990, les milieux qui forment l’opinion dans le Sud Ouest ont de plus en plus pris conscience du fait que la région devait faire concurrence à d’autres régions du Royaume-Uni et à l’étranger » (CBI, p. 4). Étant donné que les établissements de la région participent au *South West Competitiveness Network* et que sur un plan plus général ils cherchent à apporter leur contribution au développement régional, ils vont probablement devenir plus concurrentiels. Cette évolution est sans doute bénéfique pour la région et surtout pour les firmes qui bénéficient du transfert de technologie, des résultats de la recherche et de compétences, mais elle n’est peut être pas bénéfique pour les universités et pour leur personnel, dans la communauté du Royaume-Uni prise dans son ensemble.

La notion traditionnelle de communauté universitaire, soit à l’intérieur d’un seul établissement soit au sens large d’une discipline universitaire, est difficile à maintenir sous le régime de financement et d’évaluation actuellement en vigueur au Royaume-Uni. Les établissements, et les départements au sein des établissements rivalisent entre eux pour améliorer leur notation par le *Research Assessment Exercise* (Exercice d’évaluation de la recherche). Les notations sont capitales car elles déterminent l’affectation de l’essentiel des fonds octroyés directement par le gouvernement à la recherche et en outre elles sont sans aucun doute prises en considération par d’autres organismes de financement lorsqu’ils décident de la répartition des subventions de recherche. Ce climat de concurrence diminue les possibilités de collaboration entre établissements voisins, même si, vu les ressources limitées du financement de la recherche, il peut se justifier que des établissements mettent en commun leurs ressources. Par exemple, alors que les universités de Bristol, Bath et West of England travaillent conjointement à la création d’un parc scientifique de recherche, la proposition visant à créer un centre commun d’études avancées et de recherche dans le domaine de l’éducation, avec la participation des départements de l’éducation de ces trois universités, n’est pas encore parvenue à se concrétiser. Bien que l’idée de centres régionaux de recherches ait été récemment suggérée, même par le parti Travailleiste, la méthode actuelle d’évaluation et de financement de la recherche devra être fondamentalement modifiée si l’on veut que cette proposition se réalise.

Sur le plan de l’enseignement, il règne également un climat de concurrence, notamment en ce qui concerne le nombre d’étudiants et les fonds qui en résultent. Avec la méthode actuelle de financement, cette concurrence a eu, entre autres, pour effet de compromettre la qualité, les établissements étant tentés de recruter plus d’étudiants qu’ils

ne peuvent raisonnablement accueillir et de ne pas recruter le personnel supplémentaire nécessaire – comme le montre l’aggravation des taux d’encadrement. Étant donné la restriction actuellement imposée à l’augmentation du nombre d’étudiants de premier cycle à plein temps, la concurrence porte surtout sur le recrutement d’étudiants à temps partiel et de troisième cycle. Elle est également vive dans le recrutement d’étudiants étrangers, source des droits substantiels. Sur le plan régional, cette rivalité inter-établissements joue de façon marquée dans les plans visant à en créer de nouveaux. Dans le Sud-Ouest elle touche particulièrement les relations entre les universités d’Exeter et de Plymouth dans le Devon, à propos des projets d’extension dans les Cornouailles voisines et entre le College de Cheltenham et Gloucester et ceux qui participent au projet de l’université de Gloucester. La concurrence affecte également les travaux de l’Open University, qui dispense un enseignement à distance à quelque 13 000 étudiants de premier cycle à temps partiel dans la région. On risque de voir cette situation aboutir à une duplication des cursus et à un gaspillage de ressources pour attirer un nombre suffisant d’étudiants.

Malgré ces tensions, les établissements d’enseignement supérieur du Sud-Ouest mènent en collaboration un certain nombre d’activités notamment sur le plan de l’enseignement et de la formation. Un renforcement de la coordination entre les établissements et des organismes régionaux, par exemple le réseau d’éducation et de formation et le bureau régional du gouvernement, et avec le Conseil de financement de l’éducation, est de nature à élargir la portée de la collaboration et à désamorcer une concurrence potentiellement nocive. Il conviendrait d’examiner plus avant les possibilités d’aider financièrement des initiatives communes.

Participation régionale et autonomie universitaire

Au cours de ces dernières années, la participation accrue des établissements d’enseignement supérieur à la vie des collectivités locales et notamment à l’économie de leur région, a donné une dimension régionale à l’autonomie de ces établissements et l’indépendance universitaire. La mise en place des réseaux régionaux qui relient les établissements à l’économie du Sud-Ouest, et le resserrement des liens sous-régionaux entre les établissements et diverses organisations sont de nature à promouvoir le développement économique. Ces liens devraient quand même permettre aux établissements d’enseignement supérieur de poursuivre des recherches dans des directions non directement liées aux intérêts de la région et d’impartir un enseignement qui mette l’accent sur l’épanouissement des «pouvoirs de l’esprit [en formant] des hommes et des femmes cultivés» et en assurant la «transmission d’une culture commune» ainsi que «des compétences appropriées pour jouer un rôle dans la division générale du travail» (Robbins, pp. 6-7). A cet égard, *Universities and Communities* lance une importante mise en garde quant à l’intérêt d’un renforcement des relations avec la collectivité locale :

«Les universités répondent certes aux besoins et conditions locaux, mais il y a toujours un risque de conflit avec leur mission qui prend un caractère de plus en plus mondial. La recherche de connaissances nouvelles et la tâche consistant à traduire et à communiquer cette information aux étudiants ne saurait être limitée aux connais-

sances prévalant localement ou simplement utiles aux intérêts locaux ... toute université qui se contente de répondre aux demandes du moment des entreprises locales trahirait sa communauté en ne fournissant pas une possibilité de diversification future, par un apport de ressources éducatives, de compétences et de techniques» (p. 6).

La notion de collectivités «ayant pour elles» leurs propres établissements d'enseignement supérieur a été exprimée par l'ancien sous-secrétaire d'État à l'Éducation, Tim Boswell – «il y a une possibilité pour les industries locales de se servir mieux et davantage de **leurs** universités» (Boswell, p. 15). Mais que deviennent alors les objectifs de l'enseignement supérieur qui ne répondent pas directement aux besoins des entreprises locales, tels que la recherche «à très large perspective» ou le développement culturel? L'université de Bristol par exemple, quand elle expose sa mission, déclare qu'elle s'engage à garantir «un niveau d'excellence universitaire sur le front de la recherche internationale et de l'éducation; l'indépendance des travaux qui permet au personnel de poursuivre sa tâche avec rigueur et intégrité; une expérience d'apprentissage de haute qualité pour que les étudiants puissent se développer intellectuellement et individuellement» (Bristol, p. 1). Bristol est peut-être le modèle des «vieilles» universités, qui mettent l'accent sur l'excellence de la recherche au niveau international et leur mission éducative au niveau national, mais on peut généralement faire valoir que le rapprochement des établissements d'enseignement supérieur avec l'économie de leur région risque de modifier fondamentalement les buts qui sont les leurs. En outre, une plus grande participation locale est cause de tensions au sein des universités (Armstrong, p. 9). De nombreux universitaires soulèvent la question de savoir si la participation de l'université dans la région est compatible avec la recherche de l'excellence universitaire dans la recherche de l'enseignement (Lazin, p. 22). Les entreprises, surtout celles dont la vocation est plus régionale que nationale, ne seront peut-être guère disposées à aider des activités d'enseignement et de recherche qui leur semblent fort éloignées de leurs soucis de compétitivité et de croissance. Il faut élargir le dialogue au sein des établissements d'enseignement supérieur sur les objectifs qu'ils souhaitent se fixer, et entre les ces établissements et le monde du commerce et de l'industrie, au niveau régional, sur leurs objectifs et sur les conséquences de l'évolution de leurs relations.

Remerciements

Je tiens à remercier l'Association of University Teachers qui m'a donné un congé pour préparer ce document, ainsi que les établissements d'enseignement supérieur et autres organisations du Sud-Ouest et d'ailleurs au Royaume-Uni pour leur aide dans la recherche et les informations abondantes qu'ils m'ont apportées. Je souhaite remercier spécialement San Clayton, Paul Cottrell, Conor Cradden, Dianah Ellis, Sally Hunt, Emma Westcott et Tom Wilson qui ont lu et commenté les premières versions de ce document. Les conclusions énoncées sont les miennes ainsi que la responsabilité de toute erreur.

RÉFÉRENCES

- ANDREWS, J.A. (1996), «Present and Future Policies : Wales», document présenté à la conférence Higher Education in Britain and Ireland, Belfast, 1-2 avril.
- ARMSTRONG, H. (1995), «Introduction», in H. ARMSTRONG, T. BRUCE et B. JACKSON (dir. pub.), *Cities of Learning?*, CVCP, Londres.
- BOSWELL, T. (1995), «Address», in H. ARMSTRONG, T. BRUCE et B. JACKSON (dir. pub.), *Cities of Learning?*, CVCP, Londres.
- Centre for Urban and Regional Development Studies (1994), *Universities and Communities*, CVCP, Londres.
- COATES, J.H. (1994), *The Impact of the University of Exeter on the Local Economy*, University of Exeter, Exeter.
- Comité des Régions (1996), *Avis sur la proposition (...) la deuxième phase du programme transeuropéen de coopération pour l'enseignement supérieur (Tempus II 1994-1998)*, CdR 193/96, Union européenne, Bruxelles.
- Confederation of British Industry (1996), *Fulfilling our Potential: the Business Agenda for the South West*, CBI, Bristol.
- Department of the Environment (1993), *News Release 731*, 4 novembre, DoE, Londres.
- Department of Education and Science (1991), *Higher Education: A New Framework*, HMSO, Londres.
- Department for Education and Employment (1996), «Membership and Terms of Reference of the National Committee of Inquiry into Higher Education Announced», communiqué de presse n° 158, 10 mai, 1996.
- Education Reform Act (1988), HMSO, Londres.
- ENDERS, J. et B. KEHM (1994), «Le pilotage du système allemand d'enseignement supérieur», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 6, n° 2, pp. 149-161.
- FRYER, D. (1996), *South West TEC/HE Network*, rapport préparé pour le Department for Education and Employment.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1990), «La décentralisation dans la prise de décisions et ses relations avec l'internationalisation», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 2, pp. 219-228.
- GEORGE, P.J. et J.A. MCALLISTER (1995), «Le rôle accru de l'État dans les universités canadiennes : peut-on concilier l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes?», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 337-350.
- Government Office for the Southwest (1996), *Creating the Future: South West Competitive Network*, GOSW, Bristol.

- HARVIE, C. (1994), *The Rise of Regional Europe*, Routledge, Londres.
- Higher Education Funding Council for England (1996), *Funding Method for Teaching*, HEFCE, Bristol.
- Higher Education Funding Council for England (1995a), *Review of Higher Education*, HEFCE, Bristol.
- Higher Education Funding Council for England (1995b), *Funding the Relationship*, HEFCE, Bristol.
- Higher Education Funding Council for England (1994), *Recurrent Grant for the Academic Year 1994-95 : Final Allocations*, Circular 31/94, HEFCE, Bristol.
- Higher Education Quality Council (1994), *Choosing to Change*, HEQC, Londres.
- Higher Education Statistics Agency (1996a), *Students in Higher Education Institutions 1994-95*, HESA, Cheltenham.
- Higher Education Statistics Agency (1996b), *Resources of Higher Education Institutions 1994-95*, HESA, Cheltenham.
- Higher Education Statistics Agency (1996c), *First Destinations of Students Leaving Higher Education Institutions 1994-95*, HESA, Cheltenham.
- HUMPHREYS, R. (1995), «Governance, Policy and Practice : the Case of the Community University of the Valleys», document présenté à la conférence annuelle SRHE, Heriot-Watt University, 12-14 décembre.
- KIRKLAND, J. (1993), «Financing Technology Transfer in UK Universities», *Higher Education Quarterly*, vol. 47, n° 1, pp. 17- 28.
- LAZIN, F. A. (1991), «Universities, Political Development and Regional Imbalance», *Higher Education Policy*, vol. 4, n° 2, pp. 20-23.
- MCNAY, I. (1994), «The Regional Dimension in Strategic Planning of Higher Education», *Higher Education Quarterly*, vol. 48, n° 4, pp. 323-336.
- MORA, J-G, et E. VILLARREAL (1995), «Les nouvelles relations financières entre l'administration et les universités», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 325-337.
- OCDE (1994), *Politiques et problèmes régionaux – Royaume-Uni*, OCDE, Paris.
- Office of Science and Technology (1993), *Realising our Potential*, HMSO, Londres.
- President of the Board of Trade *et al.* (1995), *Competitiveness : Forging Ahead*, HMSO, Londres.
- ROBBINS, Lord (1963), *Report of the Committee on Higher Education*, HMSO, Londres.
- Somerset Training and Enterprise Council (n.d.), *Corporate Plan 1995-98*, Somerset TEC, Taunton.
- TYSOME, T. (1996), «Dearing co-opts experts to plug gaps», *Times Higher Education Supplement*, 7 juin.
- Universities and Colleges Admissions Service (1996), *Annual Report 1995 Entry*, UCAS, Cheltenham.
- University of Bath (1996), *Strategic Plan 996/97 – 1999/2000*, University of Bath, Bath.
- University of Bournemouth (1995), *Annual Report 1994-95*, University of Bournemouth, Bournemouth.
- University of Bristol (1993), *University Plan 1993*, University of Bristol, Bristol.
- University of Exeter (1995a), *Into the Twenty-first Century : A Strategy for the Next Decade*, University of Exeter, Exeter.

University of Exeter (1995b), *Annual Report 1994-95*, University of Exeter, Exeter.

University of Plymouth (1995), *Annual Review 1995*, University of Plymouth, Plymouth.

University of Plymouth (n.d.), *A Guide to Regional and Part-time Courses at a College near You*, University of Plymouth, Plymouth.

University of the West of England (1995), *Summary of Strategic Guidelines 1995-99*, UWE, Bristol.

PRÉPARER ET FORMER LES UNIVERSITAIRES AUX BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE DE MASSE

George Gordon

University of Strathclyde
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article analyse les changements qui se sont produits ces dernières années dans les rôles du personnel universitaire et ceux qui risquent d'intervenir ou de prendre de l'importance au cours de la prochaine décennie. L'auteur les associe à l'examen de plusieurs questions et approches liées à la préparation et à la formation du personnel aux diverses fonctions qu'il est appelé à assumer.

LES RÔLES DES UNIVERSITAIRES

Kogan *et al.* (1994) affirment que «les fonctions principales du personnel universitaire sont l'enseignement et la recherche, complétés par la prestation de services à l'établissement, aux secteurs professionnels et à la société» (p. 70). Les auteurs font la distinction entre les établissements à vocation professionnelle qui se concentrent sur l'enseignement et la pratique, et les institutions qui privilégient la participation directe à la recherche en tant que soutien nécessaire à une pédagogie bien fondée. Dans les systèmes d'enseignement tertiaire de masse plus étendus, la gamme d'établissements peut être élargie et d'autres catégories d'institutions peuvent venir s'articuler non seulement sur la dimension recherche-enseignement, mais aussi sur certaines composantes comme le mode d'études (à temps plein, à temps partiel, ouvert, à distance) ou la concentration géographique (internationale par opposition à locale).

Les rôles de l'universitaire sont nombreux car chaque fonction peut en engendrer plusieurs. Bien que chaque universitaire n'assume pas tous les rôles, que ceux-ci ne soient d'ailleurs ni constants, ni égaux en importance, ni universels, la liste suivante, longue sans pourtant être exhaustive, donne une idée de l'éventail des fonctions dont il s'acquitte : enseignant, homme de science, praticien, démonstrateur, rédacteur, modèle, découvreur, inventeur, chercheur, concepteur, architecte, explorateur, expert, apprenant, promoteur, collaborateur, modificateur, facilitateur, animateur, évaluateur, critique, examinateur, opérateur, guide, collègue, superviseur, mentor, auditeur, conseiller, moniteur, orienteur, négociateur, médiateur, jongleur, gestionnaire, directeur, entrepreneur.

Boyer (1990) tente de regrouper les diverses fonctions selon quatre catégories, à savoir, la recherche, l'application des connaissances, l'intégration et l'enseignement. Bergquist (1992) décèle quatre types de culture universitaire (fondée sur la collégialité, la gestion, la négociation ou le développement) susceptibles d'être utilisés pour classer les rôles de l'universitaire. A l'aide d'un cadre quelque peu différent, Sawbridge (1996) discerne à cet effet quatre formes d'organisation : hiérarchique, collégiale, anarchique et politique. En se servant de ce genre de critères, il est possible d'élaborer des matrices de fonctions et de rôles pour divers contextes universitaires (intra-établissements, inter-établissements, intra-systèmes, inter-systèmes ou temporel, notamment).

Neave (1996) fait valoir que «la massification de l'enseignement supérieur, en tant que conséquence inévitable de l'augmentation du nombre d'étudiants, fait peser un poids particulier sur les compétences pédagogiques. Dans les systèmes où le taux d'abandon des études est élevé, l'apparente incapacité des enseignants à rallier les étudiants qui ne possèdent pas les qualités requises accentue les revendications en faveur de l'amélioration de l'enseignement. D'autres facteurs sont néanmoins en jeu qui rééquilibrent cette fonction et ne dépendent pas uniquement du seul nombre d'étudiants» (p. 150). Neave soutient qu'on ne peut plus tenir pour acquis que ceux qui entrent dans l'enseignement supérieur sont animés par une motivation personnelle, sont centrés sur une discipline ou sont prêts à faire des choix éclairés concernant leur plan de carrière. Encore une fois, la situation varie selon les systèmes et à l'intérieur des systèmes mais, dans l'ensemble, l'expansion et la diversification des services de soutien offerts aux étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur, qui ajoutent encore à la complexité des rôles et des fonctions, semblent étayer les arguments de Neave.

Tout en étant tenus de rendre mieux compte de l'emploi des fonds publics (et privés) et de leur performance globale, sectorielle et individuelle, les établissements d'enseignement supérieur doivent désormais répondre aux besoins d'effectifs plus nombreux et divers, alors que le volume et la structure des perspectives d'emploi connaissent un changement durable. Ces tendances ont une incidence sur de nombreux domaines d'activité des établissements. En Grande-Bretagne, les exemples les plus évidents d'évolutions sont sans doute les suivants :

- l'évaluation périodique de la recherche pour le compte des Conseils de financement;

- l'évaluation de la qualité de l'enseignement par les Conseils de financement;
- la réduction importante du financement par étudiant;
- l'accroissement des contrôles financiers qu'exercent les Conseils de financement sur les établissements au moyen de mémorandums.

Comme le fait observer Candy (1996), ces évolutions ont influé sur les rôles des universitaires de façon cumulative,

« avec en conséquence une attention accrue portée aux questions relatives au personnel, comme le recrutement, l'évaluation de rendement, la promotion et la permanence, la relève et la planification de la carrière, la rémunération, les conditions de travail et la productivité, l'utilisation croissante de personnel à temps partiel et occasionnel, le partage des emplois, les itinéraires professionnels alternatifs (pouvant comporter des périodes passées dans l'industrie, la fonction publique ou les secteurs professionnels), et la disparition progressive des frontières entre le personnel universitaire et le personnel de soutien » (p. 8).

L'importance que donne Trow (1994) à la primauté de la confiance qu'il y aurait lieu d'accorder aux universitaires et à la place centrale que devraient occuper leurs corporations semble opposée à ces tendances. Pourtant, dans une étude permanente des universités novatrices, Burton Clark (1996) tend à montrer que « l'université innovante possède quatre éléments essentiels : une idée ambitieuse – ou un concept de soi –, un noyau administratif intégré qui est axé sur le changement, une base de financement qui permet de modifier ses orientations et ses programmes, et une périphérie dynamique, les éléments étant interconnectés et interactifs » (p. 60). L'idée que les établissements s'orientent vers le changement peut, selon Clark, être cruciale dans la structure éducative qui se fait jour à la veille du XXI^e siècle.

PERSPECTIVES ET ENJEUX

Dans une étude des perspectives à long terme de l'enseignement supérieur britannique (jusqu'en 2004), Williams et Fry (1994) recensent six grands thèmes de préoccupation :

- la diversification et la différenciation;
- l'emploi des diplômés;
- les qualifications et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage;
- les perspectives offertes par les nouvelles technologies;
- l'augmentation des revenus provenant du secteur privé;
- le recrutement du personnel (le perfectionnement professionnel étant inclus sous cette rubrique).

Certains auteurs estiment par ailleurs que les nouvelles technologies pourraient remettre en cause, voire renverser, l'hégémonie des établissements d'enseignement supérieur. En contrepoint, Van Ginkel (1994) envisage un avenir où :

«l'université continuera d'être un centre de créativité et d'innovation et restera fermement implantée au coeur de la société pendant au moins encore un demi-siècle. Cette université sera bien différente de celle que nous connaissons aujourd'hui. Ce sera une entreprise internationale dans tous les sens du terme. La gestion du savoir occupera le devant de la scène» (p. 79).

Même si la plupart des exégètes prévoient que d'importants changements se produiront durant la prochaine décennie, la balance des probabilités penche en faveur de l'évolution plutôt que de la révolution (Gordon, 1995). Un bon nombre de tâches ardues devront être accomplies; il faudra notamment :

- assouplir les programmes éducatifs;
- renouveler les modes et les méthodes d'enseignement;
- équiper les étudiants pour affronter un marché de l'emploi incertain;
- apaiser la tension entre l'enseignement et la recherche/l'érudition ;
- utiliser efficacement les nouvelles technologies pour faciliter l'apprentissage;
- concilier collaboration et concurrence entre les établissements;
- reformuler les normes dans des systèmes d'enseignement supérieur de masse plus diversifiés, et en garantir l'application;
- prendre en charge l'éducation permanente et faire face aux problèmes posés par ce secteur;
- adapter les services éducatifs de façon qu'ils soient efficaces, rentables et économiques;
- recruter les employés, et les motiver, les récompenser et assurer leur perfectionnement;
- concilier la mondialisation et l'adaptation aux besoins locaux (se tourner vers le monde international du savoir et/ou se mettre au service des collectivités environnantes);
- concilier l'orientation des disciplines, tournées vers l'extérieur, et les pressions croissantes exercées sur les établissements pour qu'ils rendent compte de leur performance interne;
- s'attaquer aux problèmes d'équité et d'éthique;
- agir à moyen et long termes, de manière stratégique, tout en réagissant aux fluctuations à court terme de manière tactique.

En résumé, d'ici à 2005, à moins que les contraintes sur le financement de l'enseignement supérieur ne s'estompent, la différenciation devrait augmenter dans les systèmes. En même temps, divers facteurs susceptibles de provoquer une certaine convergence entreront en jeu, par exemple, les procédures d'évaluation de la qualité de l'enseignement appliquées à l'ensemble d'un système et, plus généralement, la surveillance gouvernementale ou para-gouvernementale exercée sur les stratégies et les pratiques institutionnelles. Une différenciation excessive risquerait de brouiller les objectifs et les normes de l'enseignement supérieur, compromettant non seulement les niveaux de financement, mais sapant peut-être aussi la crédibilité des établissements, à l'exception

des plus prestigieux, et le statut des diplômés qu'ils décernent. Les nouvelles technologies pourraient être considérées comme le facteur potentiel de convergence le plus important de l'enseignement supérieur, puisque la majorité des avantages financiers présumés qu'elles recèlent résultent d'un usage massif de matériels standardisés, mais néanmoins interactifs.

Quelles répercussions peuvent avoir ces enjeux sur la préparation et le développement professionnel des universitaires ? Quelles seraient, par exemple, les conséquences du scénario avancé par Wright (1994) :

«L'université pourrait devenir moins une institution qu'un centre de coordination, une antenne, un intermédiaire, l'apprentissage se déroulant partiellement ou essentiellement en d'autres lieux. La ressource principale, le générateur, continuerait d'être l'université ; et les enseignants et leur compétence resteraient sa ressource essentielle. Mais il pourrait se produire une désaffection progressive de l'établissement au profit d'une communauté dispersée d'apprenants à vie» (p. 101).

ou des arguments présentés par un industriel (Day, 1994) :

«... Je crains que trop de professeurs d'université dont la vocation et les compétences sont avant tout pédagogiques soient forcés de faire de la pseudo-recherche afin d'obtenir un emploi, une promotion et, en fin de compte, la titularisation. ... que ceux qui désirent enseigner enseignent ; délivrons-les de la recherche et de la nécessité vitale de publier ... La clientèle estudiantine mérite des enseignants qualifiés et dévoués. L'enseignement universitaire devrait être une carrière valable en soi et être considéré comme tel» (p. 28).

Partant de la notion que l'enseignement supérieur suppose une compréhension cumulative et hiérarchique de champs d'étude qui, à leur tour, sont fondés sur des théories et des concepts, Sutherland (1994) fait valoir que la recherche est essentielle pour dynamiser l'enseignement, même s'il n'est pas pour autant indispensable que tous les enseignants soient d'actifs chercheurs. Le troisième volet de la thèse de Sutherland repose sur la position centrale des normes (de processus et de résultat) en matière de recherche, d'enseignement et d'apprentissage.

PRÉPARATION ET VALORISATION PROFESSIONNELLE DES UNIVERSITAIRES

«La profession d'universitaire est sans équivalent quant à la manière dont les recrues sont préparées au travail universitaire, en particulier quand on la compare à la préparation à la pratique de professions intellectuelles plus anciennes... Dans tous les pays, les universitaires possèdent en général un diplôme au moins de même niveau que celui auquel ils enseignent. Le reste est, dans l'ensemble, propre au pays, au secteur et à la discipline, et évolue au fil du temps.» (Kogan *et al.*, 1994, p. 70.) Ces auteurs montrent aussi que le point d'entrée dans le milieu universitaire et le type d'établissements sont des variables importantes.

Eraut (1994) distingue trois aspects essentiels du professionnalisme : une base de connaissances spécialisées, l'autonomie et le service. Dans la communauté universitaire, la base de connaissances s'est diversifiée et fragmentée en raison de l'essor des disciplines et des sous-disciplines et de l'explosion du savoir. Il existe par ailleurs une tension, potentielle et réelle, entre l'autonomie des universitaires, qui s'est en partie érodée ces dernières années, l'autonomie des disciplines (liée au pouvoir des corporations universitaires) et l'autonomie des établissements (qui est menacée, voire érodée). Quant aux services, ils représentent le plus gros problème des universitaires. La plupart des professions possèdent non seulement une notion claire de leur clientèle, mais également un code de bonne pratique qui régit les questions d'éthique relatives à leurs clients, comme la confidentialité. En comparaison, les universitaires tendent à se méfier du terme «client». Cela dit, les établissements et quelques-uns de leurs secteurs ont formulé des déclarations «d'éthique» concernant la recherche et le traitement de diverses questions afférentes aux étudiants. Les contraintes qu'exerce le récent besoin de transparence rendent ces questions plus aiguës. De nombreux établissements et universitaires s'efforcent néanmoins de traiter les clients avec professionnalisme, ce qui entraîne des obligations concernant l'accès à l'enseignement, les coûts, les relations et la communication (Eraut, 1994). L'auteur définit l'accès en termes d'égalité et de commodité, et la qualité par rapport au processus, au jugement, au service et au résultat. Pour ce qui est des relations avec les clients, Eraut souhaite «une bonne communication, amicale et respectueuse, positive, qui dissipe l'inquiétude au lieu d'en causer» (p. 228).

Eraut est favorable à un concept d'«obligations professionnelles» que les employeurs et les organismes d'homologation devraient appuyer, faciliter et garantir pour qu'il soit pratique et utile. Il se développerait plus aisément à partir d'un programme de préparation accréditée, préalable à l'entrée en fonction, que dans des situations où un tel programme ferait défaut, serait peu commun ou diversifié. Williams et Fry (1994) concluent que «pour le moment, le perfectionnement professionnel est sous-développé dans l'enseignement supérieur et est souvent peu apprécié» (p. 48). Se tournant vers l'avenir, ils avancent l'idée suivante : «bien qu'il soit peu probable qu'un quelconque «statut d'enseignant qualifié» soit mis en place dans l'enseignement supérieur, on peut penser que dans les dix prochaines années, la plupart des établissements exigeront que le personnel nouvellement nommé ait reçu une certaine formation, ce qui pourrait bien se refléter dans l'aménagement des programmes de troisième cycle» (p. 48). Si cette formation pouvait se concrétiser sans prolonger le temps nécessaire pour terminer les études de doctorat et sans rencontrer d'opposition marquée de la part des autres employeurs éventuels des futurs diplômés, elle pourrait devenir un mode attractif et utile de préparation professionnelle préalable à l'entrée en fonction.

Récemment, la principale association universitaire britannique, l'*Association of University Teachers*, a prôné l'accréditation professionnelle des professeurs d'université. En fait, cet organisme a aussi envisagé la création d'un *General University Teaching Council* ou d'un *Royal College for University Teaching* qui édicterait les normes de la profession. La proposition est certes en partie évolutive et en partie protectionniste, mais quel qu'en soit le motif, le fait qu'une association de personnel universitaire lance activement le débat est en soi intéressant.

Cahill (1991) subdivise la carrière d'enseignant dans le secteur tertiaire en trois grandes étapes : l'initiation (avant l'entrée en fonction), l'intégration, et le développement professionnel en cours d'emploi. Les éléments rassemblés par Kogan *et al.* (1994) faisant ressortir la complexité du point d'entrée et des attentes avant l'entrée en fonction, les étapes de Cahill prennent des formes différentes selon le système, la discipline, l'établissement, les individus et les conditions du marché. Lorsqu'il traite de ses quatre catégories de fonctions, Boyer (1990) reconnaît aussi la périodicité de la vie universitaire, autrement dit, le fait que des activités différentes peuvent occuper le devant de la scène à des périodes différentes de la carrière d'un individu, pour des motifs personnels, pour des impératifs propres à l'établissement ou au département, ou par la conjugaison de ces deux facteurs. Alors qu'on peut affirmer qu'en règle générale, les fonctions essentielles des universitaires sont l'enseignement, l'acquisition de connaissances, la recherche et la prestation de services (à l'établissement, aux chercheurs, aux secteurs professionnels et à la collectivité), l'éventail déjà grand de pondérations possibles de ces rôles est peut-être encore en train de s'élargir. A cette liste, Gordon et Partington (1996) ajouteraient la gestion. La suite du présent article porte en particulier sur la préparation et la formation des universitaires à quatre fonctions (l'enseignement, l'acquisition de connaissances et la recherche, la prestation de services, et la gestion) de façon à les équiper pour qu'ils puissent répondre aux besoins divers de l'enseignement tertiaire de masse.

LES UNIVERSITAIRES EN TANT QUE GESTIONNAIRES

En général, les universitaires ne se considèrent pas comme des gestionnaires, ni même comme des dirigeants (Gordon, 1996). La plupart d'entre eux deviennent universitaires poussés par leur désir de suivre la voie de la connaissance et de l'apprentissage même si, en réalité la route se révèle accidentée et cahoteuse et si la distance parcourue est très incertaine.

Au Royaume-Uni, les attitudes à l'égard du rôle de gestionnaire et de chef de file dévolu aux universitaires se sont modifiées en raison de diverses contraintes, souvent d'origine externe. Celles-ci ont notamment pris la forme d'évaluations périodiques de la qualité de la recherche (*Research Assessment Exercise*) et d'évaluations des programmes d'enseignement (*Teaching Quality Assessment*).

Dans un avant-projet de l'UCoSDA (1994), huit tâches de gestion incombant aux universitaires sont recensées, à savoir la gestion de soi, de la discipline ou de la spécialité, des étudiants, du personnel, de l'unité structurelle, de la stratégie, des systèmes, et des situations. Kugel (1993) fait valoir que la gestion de soi, de la matière et des étudiants est une fonction essentielle de l'universitaire.

Dans le cadre de l'évaluation de la qualité de l'enseignement, on s'attend à ce que les programmes éducatifs soient cohérents, aient des objectifs clairement définis et donnent des résultats bien précis pour chaque classe. Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées aux buts recherchés. On prête beaucoup d'attention à la participation des

étudiants au processus d'acquisition des connaissances, à la qualité de leur travail et de leur expérience d'apprentissage, au bien-fondé de l'utilisation des ressources, et à la mise en place d'un environnement pédagogique favorable et stimulant. Il est donc aisé de conclure que les universitaires sont censés accomplir plusieurs fonctions de gestion, à titre individuel, en équipe, et en collaboration avec d'autres responsables des services éducatifs dispensés aux cohortes d'étudiants faisant l'objet de l'évaluation en cause. La plupart, voire tous les universitaires, ajoutent d'autres fonctions de gestion à leur charge de travail ; ils encadrent, par exemple, les étudiants qui font de la recherche, ils dirigent des projets de recherche, mettent au point des programmes d'études, créent des ressources, sont membres ou présidents de comité ou encore consultants. D'habitude, chacun exerce une série de responsabilités qu'il contracte par disposition personnelle ou parce qu'elles lui sont allouées (par partage de la charge de travail et des fonctions).

LES UNIVERSITAIRES EN TANT QU'ENSEIGNANTS

Deux conclusions générales se dégagent des nombreux travaux sur l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : les deux processus sont complexes, et leur relation ne l'est pas moins. Burroughs-Lange (1996) a étudié la conception qu'ont de cette relation les chargés de cours d'une université australienne. Colling (1994) propose une synthèse suggérant qu'un bon professeur doit démontrer les aptitudes suivantes :

- « il possède une connaissance spécialisée de la matière ;
- il est au courant des évolutions dans la matière qu'il enseigne ;
- il comprend les processus d'apprentissage des étudiants ;
- il utilise systématiquement une grande variété de méthodes pédagogiques ;
- il est capable de remettre en cause ses propres méthodes ;
- il désire se perfectionner ;
- il planifie bien les cours et le matériel didactique :
 - ses explications sont claires ;
 - il fait bon usage des questions orales ;
 - il stimule l'intérêt des étudiants ;
 - il encourage leur intérêt ;
 - il favorise leur participation ;
- il est capable de remanier les cours et d'évaluer les étudiants ;
- il connaît diverses méthodes d'évaluation ;
- il est sensibilisé à la diversité de la population estudiantine ;
- il possède une bonne compréhension des pratiques équitables ; et
- il est apte à donner des exemples pédagogiques aux étudiants. » (p. 2.)

D'ici à 2004, les principaux universitaires « enseigneront eux-mêmes mais mettront aussi au point des matériels pédagogiques de haute technologie et formeront le noeud de

réseaux de personnel à temps partiel ou occasionnel, un peu à la manière dont procèdent aujourd'hui beaucoup de consultants en gestion». (Williams et Fry, 1994, p. 48.)

Johnston (1996) conclut que les nouveaux universitaires sont presque submergés par les exigences du poste, la préparation des cours, et leur travail de recherche. Dans de telles conditions, les activités destinées à élargir leur compréhension de l'enseignement ne sont pas considérées comme prioritaires. L'expérience de longue haleine conduite aux États-Unis par McKeachie (1994) semble indiquer que les nouveaux universitaires ont besoin de techniques de «survie» qui leur seraient inculquées à l'occasion d'un bref cours d'initiation. Par la suite, on peut adopter un modèle de «réflexion sur la pratique» qui exige implicitement l'acquis d'une expérience professionnelle (Martin et Ramsden, 1994). Le perfectionnement axé sur la discipline est une dimension essentielle de la stratégie (Jenkins, 1996), tout comme la valorisation du personnel et des programmes éducatifs dans les départements (Gibbs, 1996).

Faut-il rendre obligatoire les stages d'accueil et d'orientation ou les programmes de développement professionnel permanents? La question fait l'objet de nombreux débats. Dans beaucoup d'établissements britanniques d'enseignement supérieur, les nouveaux arrivants sont désormais tenus d'assister à un cours d'introduction de courte durée portant sur l'enseignement et l'apprentissage universitaires mais, dans de nombreux systèmes, la participation volontaire est de règle.

LES UNIVERSITAIRES EN TANT QUE CHERCHEURS ET ÉRUDITS

Kogan *et al.* (1994) affirment que «les universitaires sont automatiquement formés à la recherche au moment où ils font leurs propres études de troisième cycle». (p. 72.) Ces auteurs reconnaissent ailleurs que cette situation n'est pas universelle car les universitaires n'ont pas tous un doctorat. Les études de doctorat sont peut-être le meilleur moyen d'acculturation au milieu universitaire. Diverses pressions, qu'ils passent en revue, ont rendu le processus plus systématique et explicite.

On continue de présumer, dans plusieurs systèmes, qu'une période consacrée à un travail de recherche dirigée constitue un pas décisif sur l'échelle qui conduit à un éventuel poste d'universitaire. Cela dit, dans les systèmes d'enseignement tertiaire de masse, on peut débattre (Rice, 1996) de l'opportunité de former tous les universitaires dans cette tradition, alors que nombre d'entre eux seront employés dans des établissements à vocation essentiellement pédagogique ou professionnelle.

Dans de nombreux pays, on a lancé des initiatives concernant la préparation des universitaires à certaines fonctions dans le domaine de la recherche, par exemple au rôle de directeur d'études de doctorat ou de gestionnaire de projet. En particulier, dans les régions où le système binaire a été supprimé, des mesures énergiques ont été prises afin d'inciter les enseignants expérimentés à acquérir des diplômes de niveau supérieur ou à développer leur intérêt pour la recherche. D'autres initiatives volontaristes ont été prises pour cultiver la recherche dans le domaine de la pédagogie, par exemple, par l'entremise

d'organisations comme la HERDSA en Australie, la SRHE en Grande-Bretagne, l'AAHE aux États-Unis et la STLHE au Canada; de diverses activités de développement comme le *Teaching and Learning Technology Programme* (TLTP) en Grande-Bretagne et les projets parrainés pour le *Committee for the Advancement of University Teaching* (CAUT) d'Australie; de réseaux centrés sur la discipline ou de revues pédagogiques spécialisées; et de divers diplômes de troisième cycle de pédagogie de l'enseignement supérieur, créés dans quelques établissements. L'application des connaissances et l'intégration sont des fonctions plus négligées, en termes de développement.

LES UNIVERSITAIRES EN TANT QUE PRESTATAIRES DE SERVICES

Une multitude d'activités peuvent être regroupées sous le terme de service, en particulier dans le climat propice à l'esprit d'entreprise qui règne désormais dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur. La fonction de services englobe des activités exercées dans l'établissement ou au profit de l'établissement, de la discipline ou de la profession. Elle comprend aussi les services à la collectivité qui ne sont pas nécessairement liés directement à l'établissement mais relèvent du civisme, les universitaires étant, par exemple, membres de divers organismes, groupes d'étude ou comités para-étatiques. Ce champ d'action est particulièrement complexe, et la tradition et la pratique y semblent très variables. On pourrait dire que l'élargissement des systèmes associés à l'enseignement tertiaire de masse qui n'a pas été assorti d'une augmentation proportionnelle des crédits exerce des fonctions accrues sur le temps dont disposent les universitaires pour assumer leurs multiples fonctions. D'un point de vue organisationnel, la position plus ou moins centrale qu'occupent les services par rapport à la mission de l'établissement est alors déterminante. Lorsqu'ils viennent après l'enseignement et la recherche, les gestionnaires et les enseignants peuvent y faire des coupures lorsqu'ils tentent d'équilibrer leur charge de travail et leurs responsabilités. En revanche, lorsque les services occupent une place centrale dans la mission institutionnelle, ce qui risque d'être le cas dans les établissements à vocation communautaire ou professionnelle, une autre fonction sera vraisemblablement comprimée.

A quelques notables exceptions près, comme certains volets de programmes de perfectionnement professionnel apparaissant dans de nombreux systèmes, les universitaires peuvent ne pas être préparés de façon formelle à assumer le rôle de prestataires de services qu'ils peuvent être appelés à jouer. Lorsque de fait, on les y prépare, c'est en général dans le cadre d'une formation sur le tas, dispensée soit «juste à temps», voire même lors de séances de formation complémentaire.

CONCLUSION

Le débat qui précède plaide en faveur d'approches souples, positives, opportunes, sensibles, bien fondées, négociées et adaptées pour préparer et former les universitaires à leurs fonctions. La tension entre participation volontaire et obligatoire peut être dissipée si la préparation et le perfectionnement sont considérés comme des obligations professionnelles, comme faisant partie des responsabilités qu'ont les universitaires à l'égard de leurs divers clients, tout comme de leur employeur, de leur discipline, des associations professionnelles ou savantes, ou des bailleurs de fonds de l'enseignement supérieur.

Même si les universitaires ne se conforment pas tous parfaitement à un modèle universel, l'analyse statistique contribue néanmoins à orienter la planification de la préparation et du développement professionnel. Pour la majorité des entrants dans le milieu universitaire, un modèle de formation assez général, préalable à l'entrée en fonction, pourrait être mis au point, fondé sur leurs disciplines respectives mais répondant aux besoins des systèmes modernes d'enseignement tertiaire de masse. Il devrait être de règle d'installer à ce moment précis tous les universitaires, quelle que soit leur ancienneté, dans l'établissement et dans les fonctions spécifiques qu'ils sont censés assumer. Par la suite, les programmes de développement professionnel permanents devraient constituer un volet essentiel de la politique de valorisation des ressources humaines des établissements et s'inscrire dans les obligations professionnelles des universitaires. Des questions importantes entourent la conception, le contrôle de la qualité et la vérification de l'efficacité de ces programmes et des modes d'identification des besoins de développement.

Selon une récente étude britannique, certaines entreprises repères consacrent 4.2 pour cent de leur masse salariale à la formation et au perfectionnement. Les établissements d'enseignement supérieur affectent des sommes considérables au développement, mais une bonne partie est «cachée» dans les budgets des départements, par exemple, l'aide à la participation aux conférences. L'enjeu peut certes concerner le niveau des ressources, mais les questions d'attitude et d'organisation sont décisives. Il est urgent de mettre au point des modes d'action plus appropriés et plus souples, mieux étudiés et mieux négociés (Gibbs, 1996; Brew et Bound, 1996; Gordon et Partington, 1996; et Candy, 1996), d'adhérer plus étroitement à des normes adéquates de préparation et de développement professionnel, et de consigner, suivre et accréditer ce type d'activités.

RÉFÉRENCES

- BOYER, E. (1990), *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation, Princeton, N.J.
- BREW, A. et D. BOUND (1996), «Preparing for New Academic Roles : A Holistic Approach to Development», document présenté à la conférence de l'ICED, Vaasa, Finlande.
- BURROUGHS-LANGE, S.G. (1996), «University Lecturer's Concept of their Role», *Higher Education Research and Development*, vol. 15, n° 1, pp. 29-49.
- CANDY, P. (1996), «Promoting Lifelong Learning : Academic Developers and the University as a Learning Organisation», *International Journal for Academic Development*, vol. 1, n° 1, pp. 7-19.
- CLARK, B.R. (1996), «Case Studies of Innovative Universities», *Tertiary Education and Management*, vol. 2, n° 1, pp. 52-61.
- COLLING, C. (1994), «Staff Development for Teaching and Learning», UCoSDA Briefing Paper 12.
- DAY, G. (1994), «One Industrialist's View», in *Universities in the Twenty-First Century*, National Commission on Education, Londres, pp. 21-38.
- ERAUT, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer Press, Londres.
- GIBBS, G. (1996), «Preparing University Teachers World-Wide : Issues and Practices», document présenté à la conférence de l'ICED, Vaasa, Finlande.
- GIBBS, G. (1996), «Supporting Educational Development within Departments», *International Journal for Academic Development*, vol. 1, n° 1, pp. 27-37.
- GORDON, G. (1995), «Higher Education 2005 : Pointers, Possibilities, Pitfalls, Principles», *Quality Assurance in Education*, vol. 3, n° 4, pp. 21-29.
- GORDON, G. (1995), «Pressures for Change : Preparing University Teachers as Managers», document présenté à la conférence de l'ICED, Vaasa, Finlande.
- GORDON, G. et P. PARTINGTON, (1996), «Emerging Agendas and Frameworks for Staff Development», *Tertiary Education and Management*, vol. 2, n° 1, pp. 62-75.
- JENKINS, A. (1996), Discipline-Based Educational Development, *International Journal for Academic Development*, vol. 1, n° 1, pp. 50-62.
- JOHNSTON, S. (1996), «Addressing the «Big Picture» : Teacher Preparation as Part of Induction into Academic Life and Work», document présenté à la conférence de l'ICED, Vaasa, Finlande.
- KOGAN, M., I. MOOSES et E. EL-KHAWAS (1994), *Staffing Higher Education*, Jessica Kingsley/OECD, Londres.

- MCKEACHIE, W.J. (1994), *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, 9th Edition DC Heath, Lexington, Massachusetts.
- MARTIN, E. et P. RAMSDEN (1994), *Effectiveness and Efficiency of Courses in Teaching Methods for Recently Appointed Academic Staff*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- NEAVE, G. (1996), «Inspiration of the Muse or Management of the Art?» in A. BURGÉN (dir. pub.), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*, Jessica Kingsley, Londres, pp. 146-154.
- RICE, R.E. (1996), *Making a Place for the New American Scholar*, American Association for Higher Education, New Pathways, Working Paper Series Inquiry 1, Washington, D.C.
- SAWBRIDGE, M. (1996), *The Politics and Organisational Complexity of Staff Development for Academics : A Discussion Paper*, UCoSDA Occasional Green Paper 14, Sheffield.
- SUTHERLAND, S. (1994), «The Idea of a University?», *Universities in the Twenty-First Century*, (op. cit.), pp. 1-20.
- TROW, M. (1994), *Managerialism and the Academic Profession : Quality and Control*, Quality Support Centre Report, n° 2, Londres.
- Universities and Colleges Staff Development Agency (1994), *Higher Education Management and Leadership : Towards a National Framework for Preparation and Development*, Occasional Green Paper, n° 9, Sheffield.
- VAN GINKEL, H. (1994) «University 2050 : The Organisation of Creativity and Innovation», *Universities in the Twenty-First Century*, op. cit., pp. 65-86.
- WILLIAMS, G. et H. FRY, (1994), *Longer Term Prospects for British Higher Education*, Report to CVCP, Institute of Education, Londres.

RÉFORMES INSTITUTIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN RUSSIE

Natalia Kovaleva

Centre pour la recherche scientifique et les statistiques, Moscou
Russie

RÉSUMÉ

La loi sur l'éducation de la Fédération de Russie garantit aux citoyens russes un enseignement professionnel supérieur gratuit, offert concurrentiellement par les établissements d'enseignement municipaux et d'État, et répondant à la norme d'État relative à l'enseignement, si les études à ce niveau sont suivies pour la première fois. Parallèlement, la loi prévoit qu'il est possible de suivre une formation professionnelle supérieure à titre onéreux dans les établissements d'enseignement de l'État comme dans ceux qui n'en dépendent pas. Les indicateurs concernant le système d'enseignement professionnel supérieur ne dépendant pas de l'État ne sont pas très élevés : à l'heure actuelle on dénombre 193 établissements d'enseignement ne dépendant pas de l'État qui accueillent 4.9 pour cent du nombre total d'étudiants; le pourcentage des nouveaux inscrits est de 7.7 pour cent et celui des diplômés de 1.9 pour cent. Les frais de scolarité s'échelonnent entre \$300 et \$6000 par an (soit entre 1.5 et 30 millions de roubles environ). A titre de comparaison, le salaire moyen en avril 1996 était de 770 000 roubles et le salaire minimum de 76 000 roubles. Pourtant malgré cela, d'après le sondage national réalisé par le VCIOM (janvier 1996), 44 pour cent des personnes interrogées approuvent de l'existence programmes d'enseignement supérieur payants en plus de l'enseignement gratuit. La politique éducative de l'État devrait prendre en compte les capacités financières réelles de la population et associer de manière flexible divers moyens pour répondre aux demandes sociales.

FACTEURS EN JEU

Donner à la population un niveau d'instruction élevé est l'un des impératifs des économies contemporaines soumises à la concurrence. Toutefois, la Russie a aujourd'hui beaucoup de mal à atteindre cet objectif. Alors qu'il a donné la priorité à la sphère de l'éducation, l'État n'a pas les moyens d'assurer son réel développement. Le budget des établissements d'enseignement est souvent tout juste suffisant pour payer les salaires et les services municipaux. Les locaux, les fonds des bibliothèques, les équipements informatiques de la plupart des établissements d'enseignement sont en piètre état. Il y a pénurie de livres de cours, d'autres manuels et d'auxiliaires pédagogiques.

L'instabilité économique a provoqué une grave crise dans le financement de l'éducation. La part des dépenses consacrées à l'éducation dans le PIB a légèrement augmenté et, en 1994, elle s'établissait à 4.5 pour cent environ (elle n'a cependant pas atteint le niveau du début des années 70). Mais en 1995, d'après des données préliminaires, elle a fléchi à nouveau et est tombée à 3.4 pour cent. Dans le même temps, les dépenses réelles d'éducation par étudiant ont baissé de façon spectaculaire (*Progress Academia*, p. 190).

Dans ces conditions, il y a de moins en moins de marge pour satisfaire la demande d'enseignement professionnel supérieur dans le cadre de l'ancien système éducatif. On assiste donc à un processus dynamique de formation d'une nouvelle structure plus adaptée pour l'enseignement professionnel supérieur, le statut des établissements d'enseignement professionnel supérieur est mieux défini en fonction de leurs activités et du contenu de leur enseignement.

Pendant la période de transition, il a fallu faire en sorte que le système éducatif réalise des économies et produise des ressources. On a entrevu la possibilité de résoudre certains de ses problèmes en utilisant ses propres capacités, en particulier, grâce au développement du secteur privé. Si les services privés dans ce domaine ont été mis en place et renforcés, c'est essentiellement pour répondre aux demandes de la société qui attend un enseignement supérieur de haut niveau et au contenu moderne.

Aujourd'hui, on voit se généraliser de nouvelles formes d'enseignement destinées initialement à compléter l'enseignement gratuit, mais qui ont démontré jusqu'à présent leur indépendance, une progression très rapide et leur compétitivité.

ASPECTS LÉGISLATIFS

La nouvelle Loi sur l'éducation de la Fédération de Russie (janvier 1996) garantit aux citoyens russes un enseignement professionnel supérieur gratuit, offert concurrentiellement par les établissements d'enseignement municipaux et d'État, et répondant à la norme d'État relative à l'enseignement, si les études à ce niveau sont suivies pour la première fois.

Parallèlement, les établissements ne dépendant pas de l'État, créés par des personnes physiques, des organisations publiques ou religieuses, y compris étrangères, ont le droit d'enseigner dans le pays. Toutefois, la privatisation des établissements de formation professionnelle supérieure d'État est désormais interdite. Compte tenu de l'expérience dramatique de la privatisation des entreprises industrielles d'État, c'est une décision raisonnable pour le moment, mais la question reste à l'étude et l'idée n'est pas écartée pour l'avenir.

La loi sur l'éducation de la Fédération de Russie couvre les activités de tous les établissements d'enseignement, quel que soit leur statut, bien que dans certains établissements ne dépendant pas de l'État certaines de ses dispositions soient appliquées souplement.

L'apparition de nouvelles formes d'enseignement a entraîné des transformations radicales des établissements faisant partie du système de formation professionnelle supérieure, qui actuellement ont des conséquences tant positives que négatives.

Les conséquences positives de ces transformations sont l'apparition d'une certaine compétitivité dans le domaine de l'éducation, la satisfaction des objectifs sociaux et de la demande d'une partie de la population pour les services payants, le recours à un réservoir de chercheurs et de professeurs de haut niveau, l'expérimentation de nouveaux programmes, méthodes et modes d'organisation dans l'éducation.

Les aspects négatifs tiennent essentiellement à la situation sociale et économique en Russie. Nous entendons en premier lieu le coût élevé des services éducatifs. Les établissements d'enseignement fixent eux-mêmes leurs droits de scolarité et ils tiennent compte essentiellement des possibilités matérielles de l'élite. De plus, le montant de ces droits évolue rapidement à cause du taux d'inflation élevé même au cours de l'année universitaire, ce qui crée des difficultés pour les étudiants.

De graves problèmes se posent parce que certains aspects législatifs ne sont pas résolus. Ainsi en est-il du statut du certificat délivré aux diplômés des établissements d'enseignement ne dépendant pas de l'État qui n'a pas encore été clairement défini. Le problème tient à la reconnaissance officielle du statut de l'établissement d'enseignement proprement dit. Ce dernier point doit être clarifié.

Un établissement d'enseignement ne dépendant pas de l'État doit non seulement être enregistré, mais il doit aussi disposer d'une autorisation lui conférant le droit d'offrir des services éducatifs. Cette autorisation est délivrée par un organisme d'État après une expertise particulière. En l'occurrence, l'objectif de cette expertise est de vérifier que les conditions dans lesquelles l'enseignement se déroule dans un établissement donné sont conformes à celles exigées par l'État et les autorités locales, notamment en ce qui concerne les bâtiments, les normes sanitaires, les installations, les compétences professionnelles du personnel, etc. S'agissant du contenu, de l'organisation ou des méthodes de l'enseignement, ces aspects du processus éducatif ne sont pas contrôlés.

Dans les établissements d'enseignement autorisés, les étudiants qui obtiennent leur diplôme après l'examen final se voient délivrer un document confirmant qu'ils ont étudié dans l'établissement considéré.

Ce n'est qu'après avoir été accrédité par l'État qu'un établissement a le droit de délivrer à ses étudiants un document officiel indiquant le niveau des études suivies. L'accréditation vise essentiellement à garantir que le contenu, le niveau et la qualité de la formation des diplômés correspondent aux exigences formulées dans les normes d'État de l'enseignement.

Un nouvel établissement d'enseignement peut être accrédité dans les conditions suivantes. Premièrement, il peut l'être après que la première promotion d'étudiants aient passé leur diplôme; deuxièmement s'il a reçu une licence trois ans auparavant au minimum; troisièmement, si pas moins de la moitié des étudiants de dernière année ont réussi leur examen final.

Étant donné que la majorité des établissements d'enseignement ne dépendant pas de l'État sont de création assez récente, ils n'ont pas encore obtenu leur accréditation. Par exemple, à Moscou quatre établissements privés seulement ont passé toutes les étapes de la procédure d'accréditation.

Le problème est le statut du certificat délivré aux diplômés de ces établissements d'enseignement non accrédités. Les étudiants de première année et les autres n'ont pas, on le comprend, grande confiance dans ce document et sa valeur sur le marché du travail.

Toutefois, il s'agit là de problèmes normaux suscités par des difficultés de croissance. D'autre part, les conséquences positives de la création du secteur privé à l'intérieur du système éducatif sont les plus importantes, même aujourd'hui, à mon avis.

INDICATEURS DE BASE

Les indicateurs de base de l'activité des établissements de formation supérieure sont présentés dans le tableau 1.

Les indicateurs relatifs au système d'enseignement professionnel supérieur ne dépendant pas de l'État sont peu élevés en Russie. Bien que 193 établissements d'enseignement privés, soit un sur quatre, aient ce statut, seulement 135 500 étudiants (4.9 pour cent de l'effectif total) y poursuivent des études. Le nombre de nouveaux inscrits est de 52 400 étudiants en première année (7.7 pour cent du total) et le nombre de diplômés de 7 700 (1.9 pour cent) (*L'enseignement supérieur en Russie*, p. 10).

Compte tenu de ces chiffres, les perspectives d'avenir du système privé sont très encourageantes comme en témoignent en particulier ses taux de croissance élevés (voir figure 1). Rien que sur les trois dernières années, 18 nouveaux établissements dépendant de l'État ont été créés contre 115 dans le secteur privé, soit une progression de plus du double pour ce dernier. En dépit de certaines fluctuations dans les taux de croissance d'autres indicateurs, une croissance peut être mise en évidence.

Depuis quelque temps, le développement des établissements d'enseignement supérieur ne dépendant pas de l'État est un phénomène généralisé qui touche les grandes villes, en premier lieu Moscou qui est le centre de la recherche-développement et de

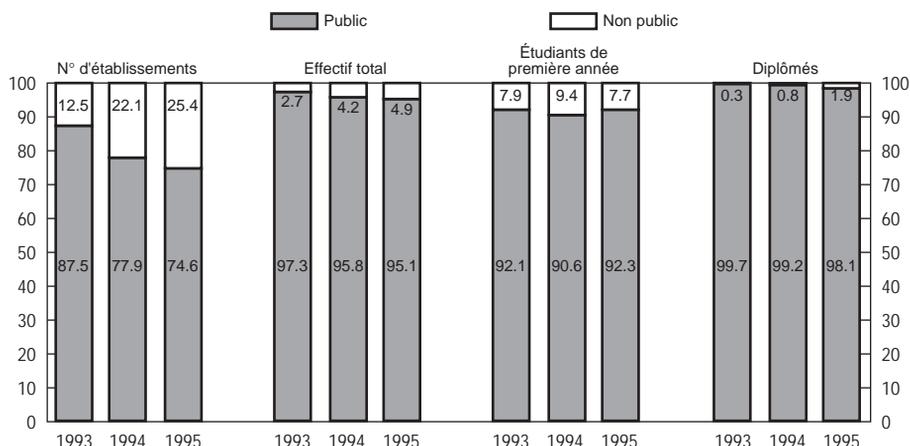
Tableau 1. **Activités des établissements de formation professionnelle supérieure selon leur régime de propriété**

(Au début de l'année universitaire)

	Établissements			Effectifs inscrits, en milliers			Étudiants de première année, en milliers			Diplômés, en milliers		
	1993/94	1994/95	1995/96	1993/94	1994/95	1995/96	1993/94	1994/95	1995/96	1993	1994	1995
Total	626	710	759	2 612.8	2 644.6	2 777.5	590.7	626.5	677.8	445.0	409.9	402.3
Établissements dépendant de l'État	548	553	566	2 542.9	2 534.0	2 642.0	543.5	567.7	625.4	443.6	406.5	394.6
<i>dont :</i>												
propriété fédérale	–	515	525	–	2 385.5	2 487.2	–	534.1	586.8	–	382.0	371.7
propriété des sujets de la fédération	–	32	33	–	132.1	132.1	–	28.6	31.1	–	22.2	20.5
propriété municipale	–	5	5	–	10.2	11.0	–	2.9	2.9	–	1.4	1.3
autres	–	1	3	–	6.2	11.7	–	2.1	4.6	–	1.0	1.1
Établissements ne dépendant pas de l'État	78	157	193	69.9	110.6	135.5	47.2	58.8	52.4	1.4	3.4	7.7

Source : Centre pour la recherche scientifique et les statistiques, 1996.

Figure 1. Répartition de l'effectif total, des étudiants de première année et des diplômés des établissements de formation professionnelle supérieure selon leur régime de propriété
En pourcentage



Source : Centre pour la recherche scientifique et les statistiques, 1996.

l'enseignement professionnel supérieur : 42.6 pour cent des étudiants, 44 pour cent des étudiants de première année et 55.8 pour cent des diplômés des établissements de formation professionnelle supérieure ne dépendant pas de l'État y sont actuellement concentrés (*op. cit.*, pp. 30-32).

Ce rythme de développement est tout à fait normal, compte tenu de la période de mise en place du secteur privé dans la formation professionnelle supérieure.

Le système d'enseignement supérieur, qu'il soit d'État ou non, comporte trois niveaux. Le premier correspond à un cycle d'enseignement supérieur partiel. Le second est un cycle d'enseignement supérieur fondamental. Il comporte un programme d'études fondamental débouchant sur la licence. Le troisième débouche sur la maîtrise et prévoit des programmes d'enseignement supérieur traditionnels.

Alors que dans les établissements d'État, l'enseignement reste essentiellement traditionnel et que plus de 90 pour cent de leurs diplômés obtiennent un diplôme de spécialiste, les directeurs des établissements privés s'emploient activement à appliquer les normes internationales d'éducation et à offrir de nouveaux diplômes : en 1995, 18 pour cent des diplômés ont obtenu la licence et 8 pour cent la maîtrise (*op. cit.* p., 37).

PERSONNEL ENSEIGNANT

Le salaire mensuel moyen dans les établissements de formation professionnelle supérieure est faible. En 1995, il représentait 75 pour cent du salaire moyen dans l'ensemble de l'économie et 118 pour cent du salaire versé dans le secteur de l'éducation (sans compter les gratifications spéciales) (*op. cit.* p. 44). De ce fait, les établissements ne dépendant pas de l'État qui offrent des salaires élevés sont mieux à même de résoudre les problèmes de leur personnel.

Ces établissements emploient 13 000 enseignants, dont 65 pour cent dans des activités polyvalentes. Ces derniers sont des enseignants à temps partiel, qui ont leur principal emploi dans d'autres établissements d'enseignement ou de R-D, des entreprises, des organismes d'État, etc. Ces activités complémentaires permettent de transmettre aux étudiants des connaissances et des compétences modernes, mais elles sont importantes aussi pour les intéressés car elles augmentent leur revenu.

Il convient de noter les qualifications professionnelles élevées du personnel enseignant des établissements privés : 2000 d'entre eux sont titulaires d'un doctorat et 6300 sont diplômés en sciences. De plus, 244 spécialistes étrangers assurent un enseignement (*op. cit.*, p. 43).

SPÉCIALISATIONS

Ces dernières années, la structure des spécialisations proposées dans les établissements de formation professionnelle supérieure s'est profondément modifiée sous l'effet de la demande du marché du travail. En raison d'une pénurie appréciable, tant quantitative que qualitative, d'économistes et de juristes dans les secteurs de la gestion, de la commercialisation, de la banque, de la finance, ainsi que de l'investissement, la demande a particulièrement augmenté dans ces domaines de spécialisation et leur enseignement s'est développé. Les établissements d'enseignement ne dépendant pas de l'État ont réagi immédiatement et essayé d'occuper ce créneau. Ces établissements se sont donc tournés essentiellement vers l'économie, la gestion et les sciences humaines : en 1995, plus de 90 pour cent de leur effectif total et de leurs nouveaux inscrits étudiaient ces spécialités, dans lesquelles le nombre de diplômés était supérieur à 80 pour cent (*op. cit.*, pp. 35-36). Par contre, les sciences naturelles et les sciences de l'ingénieur sont absentes en pratique de leurs programmes. Si dans les établissements d'État les pourcentages évoqués ci-dessus sont de 35 pour cent, 38 pour cent et 31 pour cent, respectivement, pour les étudiants en sciences humaines et en économie, leur activité dans ces domaines est 5 à 10 fois plus importante (*op. cit.*, pp. 33-34).

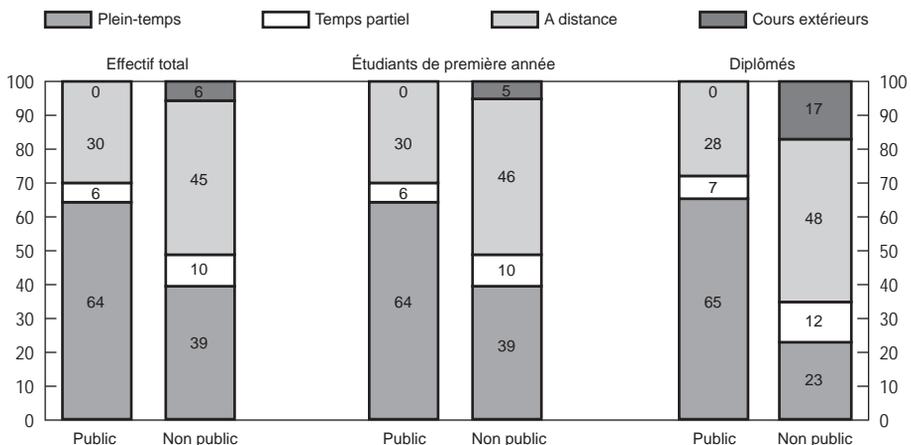
MODES DE PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS

On observe de grandes différences dans les modes de participation des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur d'État ou privés (voir figure 2) (*op. cit.*, pp. 26-28).

Dans le système éducatif d'État, les étudiants à plein temps constituent 64 pour cent de l'effectif total, 6 pour cent suivent un enseignement à temps partiel (cours du soir) et 30 pour cent suivent un enseignement à distance. Les indicateurs correspondant pour les étudiants de première année et les diplômés sont pratiquement du même ordre.

Parallèlement, dans les établissements ne dépendant pas de l'État, l'enseignement à distance et les cours extérieurs représentent plus de la moitié des activités pédagogiques et le pourcentage d'étudiants à plein temps est plus faible : 39 pour cent pour les étudiants de première année et l'effectif total et seulement 23 pour cent pour les diplômés. D'une part cette situation a des côtés positifs, car l'enseignement à temps partiel, l'enseignement à distance et les cours extérieurs permettent d'offrir plus de possibilités de formation professionnelle et de perfectionnement non seulement aux jeunes en fin de scolarité et aux habitants des grandes villes, mais aussi aux adultes qui travaillent, lesquels sont conscients aujourd'hui de leur choix de carrières limité, s'agissant en particulier du second cycle de formation professionnelle supérieure dans la spécialisation qui les inté-

Figure 2. Modes de participation des étudiants dans les établissements de formation professionnelle supérieure publics et non publics
En pourcentage



Source : Centre pour la recherche scientifique et les statistiques, 1996.

resse, quel que soit leur lieu de résidence. D'autre part, cette situation a des conséquences négatives importantes car ces modes de participation diminuent la qualité du «produit final».

COÛTS

Dans les établissements de formation professionnelle supérieure ne dépendant pas de l'État l'enseignement est payant.

En outre, dans les établissements d'enseignement publics (municipaux) les services éducatifs (même dans le cadre de l'enseignement fondamental) peuvent être fournis à titre onéreux. La législation prévoit que la proportion d'étudiants qui paient leurs études ne doit pas dépasser 25 pour cent de l'effectif total. Le nombre d'étudiants de première année inscrits dans ces conditions en 1995 était 40 000 environ, soit 10 pour cent de l'effectif total. On s'efforce ainsi de résoudre deux problèmes, à savoir répondre à la demande de services éducatifs et offrir des ressources financières supplémentaires aux établissements d'État.

Le montant des droits de scolarité va de \$300 à \$6 000 par an (soit de 1.5 à 30 millions de roubles environ). A titre de comparaison, le salaire moyen en avril 1996 était de 770 000 roubles et le salaire minimum de 76 000 roubles. Cette année-là, à Moscou les frais de scolarité les plus élevés étaient ceux de l'Institut des relations internationales de Moscou (entre \$4 500 et \$6 000 par an), de l'Institut de droit international et d'économie (entre \$3 000 et \$4 500), de l'Académie de musique environ \$4 000. C'est dans les instituts pédagogiques que les droits de scolarité étaient les plus abordables.

CRÉDIT FORMATION INDIVIDUALISÉ

La politique éducative de l'État devrait prendre en compte les capacités financières réelles de la population et associer de manière flexible divers moyens pour répondre aux demandes sociales. L'un de ces moyens consiste à mettre en place un système de crédit formation individualisé, comme il en existe dans de nombreux pays.

La mise en place d'un crédit formation individualisé et son financement sont du ressort des organismes d'État. Le crédit formation individualisé n'est pas seulement un moyen d'aider la masse des jeunes et d'atténuer les conséquences de la stratification sociale en créant des possibilités supplémentaires de suivre une formation professionnelle supérieure. En même temps, en recourant à ce moyen, on stimulera la compétitivité dans ce domaine. Les modalités de ce dispositif ont déjà été précisées par la nouvelle législation. Différentes formules ont été élaborées. Toutefois, rien n'a encore été mis en œuvre.

L'OPINION PUBLIQUE

D'après les sondages nationaux d'opinion du VCIOM (VCIOM, pp. 66, 68), les modalités payantes d'enseignement professionnel supérieur s'ajoutant aux formations gratuites bénéficient d'un assez large soutien de l'opinion (voir tableau 2).

La plupart des personnes interrogées ont déjà une opinion arrêtée ce sujet. La moitié d'entre elles estiment que l'enseignement professionnel supérieur devrait être essentiellement gratuit. Toutefois, un nombre pratiquement équivalent sont favorables à l'idée que les deux modalités (enseignement gratuit et enseignement payant) sont nécessaires. Il est vrai cependant que la proportion des personnes favorables à la première formule augmente (en premier lieu à cause de la détérioration du niveau de vie de la plupart des familles russes). Parallèlement, le nombre de ceux qui sont pour la seconde formule, après avoir fait un bond spectaculaire au début de la période de réforme, a aujourd'hui légèrement diminué. Il faut souligner que cette idée reste néanmoins populaire. Quant à la solution consistant à rendre l'essentiel des services éducatifs payants, elle n'était pas largement plébiscitée dans le passé et elle a pratiquement perdu toute faveur auprès du public désormais.

Les défenseurs les plus actifs de l'enseignement professionnel supérieur tant gratuit que payant sont les jeunes, les personnes qui elles-mêmes ont un niveau d'instruction élevé, celles qui ont une situation matérielle stable, celles ayant un statut social élevé et, enfin, les habitants de Moscou et Saint-Petersbourg, qui représentent 60 pour cent de chacun de ces groupes de population.

Tableau 2. **Attitudes à l'égard des différentes modalités d'enseignement professionnel supérieur***

(En pourcentage du nombre de personnes interrogées)

Réponses proposées	1991	1993	1994	1995
Essentiellement gratuit	33	33	46	49
Les deux modalités sont nécessaires	37	49	44	44
Essentiellement payant	9	10	5	3
Difficile de donner une réponse	21	8	5	4

Note : Question : « A votre avis, l'enseignement supérieur devrait-il être essentiellement gratuit, essentiellement payant, ou bien les deux modalités sont-elles nécessaires ? »

Source : VCIOM, 1996

CONCLUSION

Pour conclure cette analyse, il faut souligner que le système d'enseignement professionnel supérieur de Russie est confronté aujourd'hui à de graves difficultés dues essentiellement à la crise économique et sociale à long terme et à la transition vers un nouveau

système de relations économiques, y compris dans la sphère de l'éducation. Son développement a plusieurs conséquences favorables : le système est bien vivant et les indicateurs les plus récents mettent en évidence une dynamique positive; nous possédons désormais une législation plus ou moins bien adaptée à la nouvelle situation et aux réformes institutionnelles qui l'accompagnent; la population de Russie est consciente de l'importance de l'enseignement professionnel supérieur même compte tenu des problèmes qui se posent aujourd'hui sur le marché du travail.

RÉFÉRENCES

Obzor ekonomiki Rossii. 10-1995, Progress Academia, 1995, p. 190.

L'enseignement supérieur en Russie. Centre pour la recherche scientifique et les statistiques. Moscou, 1996.

«Le changement économique et social. Les sondages d'opinion.» *Bulletin d'information*, Centre russe de recherches auprès de l'opinion publique (VCIOM), n° 2, 1996.

DÉCENTRALISATION ET DIVERSIFICATION EN ESPAGNE

María San-Segundo
Universidad Carlos III
Espagne

RÉSUMÉ

Entre 1970 et 1980, le développement de l'enseignement supérieur en Espagne a essentiellement porté sur les sciences humaines et les sciences sociales et s'est notamment traduit par une augmentation du nombre de diplômes universitaires obtenus après cinq années d'études. Au début des années 80, l'Espagne souffrait d'un manque de diplômés en sciences et technologie, et d'une insuffisance de programmes universitaires de premier cycle.

Cet article cherche à déterminer si les grandes réformes des années 80, à savoir l'autonomie et la décentralisation des établissements d'enseignement supérieur ont contribué à rétablir l'équilibre entre l'offre et la demande dans ce domaine.

On a constaté que, malgré l'importance des économies d'échelle, les gouvernements régionaux ont créé onze universités au cours de la dernière décennie (le gouvernement central en créant quatre). Grâce à ces créations on a assisté à des changements rapides sur le plan de l'offre, comme en témoigne une progression importante des études techniques.

INTRODUCTION

Depuis 1970, l'enseignement universitaire n'a cessé de se développer en Espagne. Le chiffre total des étudiants inscrits est passé de 330 000 à près de 1.5 million en 1995.

Les taux bruts d'inscription dans les universités ont progressé très rapidement, passant de 13 pour cent en 1971, à 22 pour cent en 1981 et à 44 pour cent en 1995.

La croissance des effectifs est allée de pair avec l'augmentation du nombre d'universités et de centres d'enseignement supérieur. Entre 1970 et 1990, le nombre des universités publiques a doublé (passant de 18 à 35), tandis que celui des universités privées restait inchangé (4). Ces dernières ont toutefois augmenté depuis 1990. Aujourd'hui, le système universitaire de l'Espagne compte 54 établissements, comprenant 44 universités publiques et 10 universités privées qui accueillent moins de 5 pour cent du nombre total d'étudiants.

Depuis 1980, l'enseignement supérieur espagnol a connu plusieurs changements importants. Le premier est la décentralisation. Au cours de la dernière décennie, sept régions autonomes ont géré elles-mêmes leurs systèmes éducatifs, le gouvernement central gardant la responsabilité de ceux des 10 autres régions. Deuxièmement, la Loi sur la réforme des universités (LRU) de 1983 a reconnu l'autonomie des universités, tant sur le plan proprement universitaire que financier. Troisièmement, depuis 1989, toutes les universités ont renouvelé leurs programmes. Parallèlement, la réforme de l'enseignement de 1990 a introduit dans l'enseignement supérieur des programmes de formation professionnelle dont on attend qu'ils attireront beaucoup d'étudiants d'ici la fin de la présente décennie.

Cet article a pour objet de déterminer les effets de ces réformes sur le plan de la diversification et de la spécialisation de l'enseignement supérieur. La section suivante expose brièvement les nouveaux programmes de formation professionnelle universitaire. On trouvera dans la troisième section un résumé de la réforme des programmes universitaires. La quatrième section étudie l'évolution de la taille moyenne des universités publiques et évalue l'importance des économies d'échelle. La cinquième section analyse l'évolution des effectifs universitaires selon les catégories de programmes, en comparant la situation dans les universités dirigées par le gouvernement central et celles dirigées par les gouvernements régionaux. On trouvera dans la sixième section un résumé des principales conclusions.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR NON UNIVERSITAIRE

En Espagne, l'enseignement supérieur a été traditionnellement synonyme d'enseignement universitaire. L'enseignement supérieur non universitaire a été un secteur plutôt limité. Il comprenait les académies militaires, les écoles d'arts du spectacle et les établissements à programmes courts portant sur la restauration ou le tourisme. Au cours des années 80, le nombre des étudiants qui suivaient ces cours est passé de 31 000 à 42 000. Dans un proche avenir cependant, ces études (tourisme, navigation, restauration) seront pour la plupart assurées par les universités, qui tendent à absorber toutes les formes d'enseignement supérieur.

Toutefois, la réforme de l'enseignement lancée en 1990 a créé de nouveaux programmes d'enseignement supérieur en dehors du secteur universitaire. Cette nouvelle loi fait obligation à tous les espagnols de suivre l'enseignement secondaire obligatoire (pluridisciplinaire) jusqu'à l'âge de 16 ans. Avant cette réforme, l'enseignement n'était obligatoire qu'entre 6 et 14 ans.

On a relevé le niveau des programmes de formation professionnelle spécifique, vu qu'ils allaient faire suite à ce nouvel enseignement secondaire qui prévoit une formation technique de base pour tous les élèves. On s'attend par ailleurs à voir ainsi disparaître la tendance traditionnelle des élèves peu qualifiés à se diriger vers la formation professionnelle, que certains considéraient généralement comme un enseignement de «deuxième classe».

Un des aspects importants de la réforme est l'utilisation de programmes de formation professionnelle au niveaux de l'enseignement supérieur («FP de grade supérieur» ou FP-GS), ouverts aux étudiants qui ont terminé l'enseignement secondaire général post-obligatoire (jusqu'à l'âge de 18 ans). L'obtention d'un diplôme de FP-GS donne alors accès à des programmes de trois ans dans l'université.

L'introduction en 1994 du nouveau système a fait suite à une période d'expérimentation (lancée en 1987) et elle se fera progressivement (22 400 étudiants en 1995). Il est prévu qu'elle sera menée à terme en 1999.

Il convient ici de signaler les caractéristiques générales de la réforme. Tout d'abord, les programmes ont été établis par 23 équipes composées de spécialistes de domaines différents, d'enseignants qualifiés et de membres de l'administration de l'enseignement et de l'administration du travail. Ces nouveaux programmes sont approuvés par le gouvernement central, encore que 30 pour cent de leur contenu puisse varier d'un établissement à l'autre pour faire en sorte que la formation réponde le mieux possible aux besoins du système productif de chaque région. Deuxièmement, les modules de formation professionnelle comprennent des stages pratiques dans des entreprises locales. Le nombre des places disponibles est négocié dans chacune des 50 provinces espagnoles par les entreprises, les syndicats, et l'administration de l'enseignement.

Ces réformes représentent probablement le défi le plus important que le système d'enseignement de l'Espagne devra relever au cours des années à venir. Les innovations techniques, la mise au point de nouveaux produits, et d'autres mutations économiques exigent une formation continue des travailleurs. L'application des nouveaux programmes d'enseignement primaire et secondaire garantirait que les personnes qui se présenteront à l'avenir sur le marché du travail ont un bagage suffisant pour pouvoir suivre une fonction sur le tas si besoin en était. On prévoit en outre que les nouveaux programmes de l'enseignement supérieur offriront aux diplômés de l'enseignement secondaire une autre possibilité attrayante de mener des études supérieures.

RÉFORME DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES

Depuis 1989, les programmes sont renouvelés dans toutes les universités; dans la plupart des cas le diplôme principal sera obtenu non plus après 5 ans mais après 4 ans d'études, tandis que les diplômés techniques d'architecture ou d'ingénieur le seront après 5 années d'études (6 années avant la réforme). Les programmes de premier cycle continueront à être de 3 ans.

Dans de nombreux cas, les nouveaux programmes résultent d'un mixage de disciplines existantes. On introduit en outre une plus grande flexibilité en permettant aux étudiants de passer d'un programme de premier cycle (conduisant à un diplôme sanctionnant 3 ans d'études) à divers programmes de deuxième cycle.

Le Conseil des universités fixe les conditions auxquelles doivent répondre les programmes établis par les différentes universités :

- au moins 30 pour cent du contenu des programmes sont communs à toutes les universités (disciplines obligatoires);
- au moins 10 pour cent de leur contenu doivent être librement choisis par les étudiants;
- il est établi un nombre maximum et minimum d'heures de cours par diplôme.

Ainsi, il incombe au Conseil d'établir les lignes directrices générales et de fixer les matières essentielles obligatoires garantissant l'acquisition des connaissances minimales uniformément requises pour l'obtention du même diplôme officiellement valable dans tout le pays. Le Comité du Conseil (composé par les présidents de toutes les universités du pays) approuve en outre les programmes proposés par chaque université, conformément aux lignes directrices établies. On peut penser que la libéralisation complète des programmes devrait aboutir à une diversification accrue de la panoplie de diplômes offerts par les universités¹.

On peut voir toutefois au tableau 1 que malgré la «régulation» inhérente à cette réforme, le nombre de diplômes offerts par le système universitaire a plus que doublé, passant de 55 à 131. Cette progression s'est surtout fait sentir dans les études techniques (de 20 à 57 diplômes) et les programmes courts de trois ans (dont le nombre est passé de 20 à 58). Dans les deux cas, le Conseil des universités semble répondre aux demandes du marché du travail. On s'accorde généralement à penser qu'il y a pénurie de diplômés ayant suivi des programmes courts et des programmes techniques. C'est ce que corroborent les données récentes sur les risques du chômage selon les disciplines (voir tableaux 5 et 6 ci-après).

Tableau 1. **Réforme des programmes universitaires**

Nouveaux diplômes universitaires			
	Type de programme		
	Court : 3 années d'études (A)	Long : 4 à 6 années d'études	Second cycle seulement (2 ans + A)
Lettres	–	21	4
Sciences sociales	13	11	4
Sciences exactes	1	7	3
Sciences de la santé	6	4	–
Sciences de l'ingénierie	38	11	8
Total	58	54	19

Ancien système (jusqu'à 1989)			
	Type de programme		
	Court : 3 années d'études	Long : 5 à 6 années d'études	Second cycle seulement
Lettres	–	6	–
Sciences sociales	4	8	–
Sciences exactes	2	7	–
Sciences de la santé	4	4	–
Sciences de l'ingénierie	10	10	–
Total	20	35	–

Source : Conseil des Universités (1995).

NOMBRE ET TAILLE DES UNIVERSITÉS PUBLIQUES : ÉCONOMIES D'ÉCHELLE

Au cours de ces 15 dernières années, le dispositif législatif auquel étaient assujetties les universités a connu des changements importants. En 1983, la Loi sur la réforme des universités (LRU) a été approuvée : elle reconnaissait l'autonomie des universités non seulement sur le plan proprement universitaire mais aussi sur le plan financier. Les universités élisent elles-mêmes leur conseil d'administration, décident de leur politique en matière de recrutement du personnel et approuvent et gèrent leur propre budget. Toutefois, tous les établissements universitaires sont soumis à des réglementations qui fixent un plancher pour les rémunérations des enseignants, déterminent les conditions minimales auxquelles doivent répondre les différentes catégories de professeurs et fixent les caractéristiques de base des organes de direction².

Lorsque la LRU a été votée, l'Espagne comptait 31 universités publiques, qui accueillaient au total 700 000 étudiants. Après l'approbation de la constitution de

l'Espagne en 1978, la gestion du système éducatif a été transférée aux autorités régionales. Au cours de la dernière décennie, sept régions autonomes (Pays Basque, Catalogne, Andalousie, Galice, Valence, îles Canaries et Navarre) ont dirigé leur système éducatif. Jusqu'en 1995, le gouvernement central a gardé la responsabilité du financement et de la gestion des universités situées dans les 10 autres régions (la zone dite MEC – gérée par le ministère de l'Éducation). On compte aujourd'hui 44 universités publiques qui accueillent près de 1.5 million d'étudiants et le gouvernement central n'est plus chargé que d'aider l'Université d'enseignement à distance.

Dans cette section et la section suivante, nous étudions les effets de l'autonomie et de la décentralisation sur la diversification et la spécialisation du système éducatif.

En 1981 et 1995, 15 universités publiques ont été créées. Elles sont aujourd'hui au nombre de 44. Chaque région autonome en compte au moins une et il existe des établissements d'enseignement supérieur dans chacune des 50 provinces. La taille moyenne des universités publiques n'en a pas moins augmenté. Alors qu'en 1970 on comptait environ 18 000 étudiants par université, on en comptait 30 000 en 1990.

Nous pouvons voir au tableau 2 l'évolution de la taille des universités dans les 10 régions où elles sont gérées par le gouvernement central et dans les sept régions autonomes. On constate qu'au début des années 80 les effectifs des universités publiques se situaient en moyenne autour de 22 000 étudiants. Entre 1980 et 1985, les gouvernements régionaux ont créé 11 universités, tandis que le gouvernement central n'en a créé

Tableau 2. **Taille des universités publiques**

	1980-81	1985-86	1990-91	1994-95
Étudiants (000)	302.2	385.3	506.7	611.4
Universités	14	15	16	18
Étudiants/Université	21.6	25.7	31.6	33.9
Concentration en % :				
– 5 plus grandes universités	66.8	64.5	62.4	57.8
– 10 plus grandes universités	93.7	90.7	86.3	82.5
Universités ayant :				
> 50 000 étudiants	1	1	2	2
< 20 000 étudiants	6	8	9	11
Gouvernements régionaux (7 régions)				
Étudiants (000)	327.5	407.8	548.4	702.7
Universités	15	15	19	26
Étudiants/Université	21.8	27.2	28.8	27.0
Concentration en % :				
– 5 plus grandes universités	59.8	58.9	53.9	43.4
– 10 plus grandes universités	89.5	89.0	80.7	66.7
Universités ayant :				
> 50 000 étudiants	1	3	4	5
< 20 000 étudiants	7	8	10	14

Source : Conseils des Universités et INE.

que quatre. En conséquence, la taille moyenne des universités est de 34 000 étudiants dans la zone dite MEC et de 27 000 dans les autres sept régions.

On peut voir au tableau 2 que la concentration des étudiants dans les grandes universités a diminué au cours de ces 15 dernières années. On constate aussi une nette tendance à ce que les effectifs universitaires dépassent le chiffre de 20 000 étudiants. En 1995, 25 des 44 universités publiques avaient atteint ce chiffre et six établissements seulement (créés depuis 1989) comptaient moins de 10 000 étudiants.

On a des raisons de penser que dans certains pays (Brinkman, 1981 ; Glass *et al.*, 1995 ; Lewis et Dundan, 1995) les économies d'échelle entrent en jeu dans l'enseignement supérieur. Vu l'importance des coûts fixes dans l'université (bibliothèque, installations informatiques, laboratoires et autres services généraux) il est de fait qu'à mesure que le nombre d'étudiants inscrits augmente, le coût par étudiant diminue. Au-delà d'une certaine limite, les économies d'échelle peuvent être dépassées par des déséconomies d'échelle (problèmes d'organisation, transports, information).

Dans le cas de l'Espagne, on peut prouver que les coûts moyens diminuent, comme il apparaît au tableau 3, pour les années 1985, 1989 et 1993. Selon ces estimations, les coûts marginaux représentent environ 80 pour cent des coûts moyens.

En conséquence, les gouvernements régionaux ont des incitations financières à laisser les universités se développer. Comme il apparaît au tableau 3 (dernière ligne), le financement public des universités a pris en compte l'importance des économies d'échelle. Le montant des fonds publics octroyés par le gouvernement central ou les gouvernements régionaux a été, par étudiant, une fonction décroissante des effectifs totaux. Toutefois, on considère souvent que les universités sont les moteurs de la

Tableau 3. **Économies d'échelle**

Variable dépendante : log du coût courant moyen
Variable indépendante : log des inscriptions

Année	Constante	Log effectifs	R-2 Stat	Nombre d'observations
1985 log coût moyen	0.3043 (0.8)	-0.2169 (5.9)	0.57	29
1989 log coût moyen	0.7875 (2.1)	-0.2162 (5.7)	0.55	29
1993 log coût moyen	1.1346 (2.5)	-0.2083 (4.6)	0.36	39
1993 log subventions publiques par étudiant	1.0803 (2.1)	-0.2249 (4.4)	0.35	39

Notes : Estimation par la méthode des moindres carrés – t statistique entre parenthèses.

Sources : Ministère de l'Éducation pour les chiffres de dépenses et Institut national des statistiques pour les données sur les effectifs.

croissance locale et il semblerait que les autorités régionales soient plus portées que le gouvernement central à créer de nouveaux établissements d'enseignement supérieur. Cette politique de création d'universités nouvelles peut prêter à discussion et on n'a pas encore comparé la qualité des anciens établissements et celle des établissements nouveaux.

DÉCENTRALISATION ET EFFECTIFS PAR CATÉGORIE DE PROGRAMME

Entre 1970 et 1990, le développement de l'enseignement supérieur a essentiellement porté sur les sciences humaines et les sciences sociales et s'est traduit par une augmentation du nombre des programmes exigeant 5 ans d'études universitaires. Ainsi, en 1970 presque 40 pour cent des étudiants inscrits suivaient des programmes courts (de 3 ans) et ce pourcentage est tombé à 27 pour cent en 1980. Parallèlement, le taux d'inscription à des programmes techniques est tombé de 30 à 15 pour cent. L'intensification des demandes des étudiants s'est traduite par un relèvement important des diplômes requis pour pouvoir suivre ces programmes.

Dans la présente section on cherche à voir si les grandes réformes des années 80, à savoir l'autonomie et la décentralisation des établissements d'enseignement supérieur, ont contribué à rétablir l'équilibre entre l'offre et la demande dans ce domaine.

Nous pouvons constater au tableau 4 que l'importance relative des programmes de premier cycle a augmenté passant de 26 pour cent en 1985 à 33.5 pour cent en 1995. Cette progression a probablement été favorisée par la création de 38 nouveaux programmes de 3 ans (voir tableau 1). Il est toutefois surprenant qu'un tiers seulement des étudiants d'université suivent des programmes courts, dans un pays où d'autres formes d'enseignement supérieur (susceptibles de faire concurrence à ces programmes) sont encore sous développées.

Tableau 4. **Inscriptions par programme : 1970-1995**

	1970-71	1980-81	1985-86	1990-91	1994-95
Étudiants inscrits (000)	330.7	649.1	854.1	1 140.5	1 435.7
% 5 années non technique	48	67	67.5	63.2	57.5
% 5-6 années technique	12.5	7	6	6.5	8.9
% 3 années non technique	21.5	19	18.5	21.1	20.9
% 3 années technique	18	8	7.5	12.6	12.6
% 3 années	39.5	27	26	33.5	33.5
% technique	30.5	15	13.5	21.5	21.5

Source : Ministère de l'Éducation et Institut des statistiques.

Tableau 5. **Diplômes universitaires sur le marché du travail**

	1980	1985	1991	1995
Taux de chômage				
Diplômés après 3 ans études universitaires (<i>diplomados</i>)	8.9	16.0	10.1	15.9
Diplômés après 5 ans études universitaires (<i>licenciados</i>)	8.5	16.3	11.3	16.6
Total chômage	11.2	21.9	15.9	22.7
Différences de revenus				
Diplômés après 3 ans d'études, suivant le 2 ^e cycle du secondaire	19.5	–	29.5	–
Diplômés après 5 ans d'études	20.9	–	17.5	–

Sources : Enquêtes sur la population active (2^e trimestre) pour les chiffres sur l'emploi. Les différences de revenus sont déterminées à partir d'équations de revenus établies par San-Segundo (1996) sur la base de données des Enquêtes sur les budgets des familles.

On prévoit que la proportion d'étudiants cherchant à obtenir un diplôme après 3 années d'études continuera à augmenter, vu la situation du marché du travail pour les diplômés universitaires. On peut vérifier au tableau 5 que les risques de chômage sont moindres pour les *diplomados* que pour les *licenciados*. De surcroît, les avantages qu'apporte sur le plan de la rémunération un diplôme sanctionnant trois ans d'étude ont augmenté au cours de la dernière décennie, alors que la différence de revenus entre *licenciados* et *diplomados* s'est réduite. Les étudiants diplômés après des études universitaires de premier cycle bénéficient de retombées substantielles sur le plan économique³.

Le tableau 4 montre en outre que le pourcentage des étudiants inscrits à des programmes techniques est tombé de 30 pour cent en 1970 à 14 pour cent en 1985. Dans les années 90, on a ouvert plusieurs écoles d'ingénieurs afin de répondre à la demande des étudiants ainsi qu'à la demande de techniciens hautement qualifiés sur le marché du travail (voir tableau 6). Toutefois, on n'est pas encore d'accord sur le nombre adéquat de places à prévoir dans ces programmes techniques spécialisés et coûteux.

Tableau 6. **Taux de chômage des diplômés de l'université selon la discipline**

	1992		1995	
	Diplôme 3 ans	Diplôme 5 ans	Diplôme 3 ans	Diplôme 5 ans
Technique	5.3	4.5	13.6	7.5
Sciences de la santé	3.6	7.4	8.7	8.9
Sciences exactes	9.1	10.3	22.2	14.5
Sciences sociales	11.5	13.7	16.7	21.0
Lettres	13.8	16.3	28.9	19.5

Source : Enquêtes sur la population active (2^e trimestre).

Selon les indications de l'OCDE (1992) concernant l'enseignement, l'Espagne comptait en 1988 un pourcentage très faible de diplômés en science et technologie : 14 pour cent contre une moyenne de 24 pour cent pour les pays de l'OCDE. En 1992, ce pourcentage était passé à 17 pour cent en Espagne, la moyenne étant de 23 pour cent. Toutefois, plusieurs pays industrialisés dotés de systèmes universitaires importants (États-Unis, Canada, Australie, Nouvelle-Zélande et Italie) avaient eux aussi des pourcentages de diplômés scientifiques inférieurs à 20 pour cent. On peut en conclure que lorsque l'enseignement supérieur se développe, les programmes spécialisés et les programmes techniques coûteux ont tendance à ne pas progresser au même rythme que l'ensemble du système universitaire.

Le tableau 7 montre que les études techniques ont progressé en Espagne au cours des quinze dernières années, notamment dans les sept régions autonomes non gérées par le gouvernement central, où elles absorbent désormais 22 pour cent des effectifs totaux. Dans la zone MEC le pourcentage d'étudiants inscrits à des programmes techniques et scientifiques est légèrement inférieur. Cela s'explique en partie par l'importance de l'université d'enseignement à distance, où les sciences sociales et les lettres sont surreprésentées. En outre, on peut conclure que la création de 11 universités nouvelles a permis aux sept régions autonomes un ajustement plus rapide. Les nouvelles universités créées (après la LRU) ont en moyenne 27 pour cent de leurs étudiants inscrits à des programmes techniques.

On peut voir au tableau 7 l'évolution d'autres disciplines dans différentes régions. Il faut remarquer que les lettres et les sciences de la santé perdent de leur importance. Dans le premier cas, cela peut s'expliquer par les signaux du marché du travail concernant les taux élevés de chômage (tableau 6). Dans le second cas, la cause en est une politique de limitation stricte (*numerus clausus*) du nombre de places disponibles. Ces limitations sont

Tableau 7. **Étudiants d'universités par discipline**

	1980-81	1985-86	1990-91	1993-94
Gouvernement central (10 régions)				
Lettres	16.2	13.0	10.6	8.6
Sciences sociales	44.1	51.5	56.4	56.9
Sciences exactes	8.0	8.4	8.1	8.0
Sciences de la santé	15.1	10.7	7.3	6.8
Sciences de l'ingénieur	16.6	16.3	17.6	19.7
Gouvernements régionaux (7 régions)				
Lettres	17.4	15.3	11.7	9.9
Sciences sociales	39.0	48.0	50.0	50.9
Sciences exactes	8.4	8.3	7.7	8.6
Sciences de la santé	20.3	12.9	9.7	8.4
Sciences de l'ingénieur	14.9	15.6	20.8	22.14

Source : Ministère de l'Éducation et Institut des statistiques.

fonction du nombre de places disponibles en vue d'une spécialisation dans le système public de santé.

On peut en conclure que les ajustements ont été plus faciles dans les sept régions autonomes non gérées par le gouvernement central, probablement en raison de la création de 11 universités nouvelles. Il est difficile de prévoir les effets de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. L'autonomie peut contribuer à maintenir le *statu quo* dans l'université ou à amener des changements rapides pour faire face aux besoins de la société. Dans le cas de l'Espagne, il n'est guère probable qu'il en soit ainsi, vu que la plupart des universités publiques n'ont pas à faire face à une forte concurrence pour attirer des étudiants. Le système d'admission organisé dans les districts régionaux est source de dysfonctionnements sévères et ne contribue pas à combler l'écart entre l'offre et la demande d'enseignement supérieur.

CONCLUSIONS

1. De tout temps en Espagne l'enseignement supérieur a été synonyme d'enseignement universitaire. Toutefois la réforme de l'éducation de 1990 a mis en place des programmes de formation professionnelle supérieure dont on prévoit qu'ils attireront grand nombre d'étudiants d'ici la fin de la décennie et présenteront une nouvelle forme attrayante d'études universitaires.
2. La réforme récente des programmes universitaires a augmenté le nombre de diplômes offerts par le système universitaire : il est passé de 55 à 131.
3. La majorité (25 sur 44) des universités publiques comptent plus de 20 000 étudiants. Des données statistiques montrent l'importance des économies d'échelle dans l'enseignement universitaire.
4. Entre 1980 et 1995, les gouvernements régionaux ont créé onze universités, alors que le gouvernement central n'en a créé que quatre.
5. La proportion d'étudiants inscrits à des programmes de premier cycle a augmenté entre 1985 et 1995. Les avantages économiques liés aux diplômes obtenus après 3 années d'études ont augmenté au cours des années 80.
6. Les études techniques ont elles aussi progressé au cours de ces 15 dernières années. Le processus de la décentralisation régionale a favorisé tous ces ajustements grâce à la création de onze universités nouvelles.
7. Les universités existantes ne bénéficient généralement pas d'incitations suffisantes pour s'ajuster rapidement aux changements de la demande. Deux sortes de réformes pourraient faire naître les incitations nécessaires. Tout d'abord les autorités régionales pourraient mettre en place une formule de financement qui établirait un lien entre les fonds octroyés et les demandes des étudiants⁴. Deuxièmement, le Conseil des universités pourrait approuver la création d'un district universitaire national unique. L'absence de toute concurrence entre les

régions pour attirer les meilleurs étudiants est probablement une des caractéristiques les plus fâcheuses du système universitaire espagnol du point de vue de l'affectation efficace des ressources.

NOTES

1. Voir Guin (1990) pour une analyse similaire des directives nationales en France.
2. Voir dans Pedro (1988) et Camino et San-Segundo (1996) des exposés de l'autonomie financière des universités au cours des 25 dernières années.
3. On trouvera dans Alba et San-Segundo (1995) et San-Segundo (1996) une analyse détaillée des différences de revenus et autres retombées économiques de l'enseignement supérieur.
4. Voir Mora et Villarreal (1995) pour l'exposé d'un nouveau système de financement dans la région de Valence.

RÉFÉRENCES

- ALBA, A. et SAN-SEGUNDO, M. (1995), «The returns to education in Spain», *Economics of Education Review*, vol. 14, n° 2.
- BRINKMAN, P.T. (1981), «Factors affecting instructional costs at major research universities», *Journal of Higher Education*, n° 52, pp. 265-279.
- CAMINO, D. et SAN-SEGUNDO, M. (1996), «Fees, Grants and Equality of Opportunity in Higher Education in Spain», présenté au «Workshop on Overcoming Financial Barriers to Higher Education», Sofia.
- GLASS, J.C. *et al.* (1995), «The Achievement of Scale Efficiency in UK Universities: A Multiple-input Multiple-output Analysis», *Education Economics*, vol. 3, n° 3, pp. 249-264.
- GUIN, J. (1990), «The Reawakening of Higher Education in France», *European Journal of Education*, vol. 25, n° 2.
- LEWIS, D et H. DUNDAR (1995), «Economies of Scale and Scope in Turkish Universities», *Education Economics*, vol. 3, n° 2, pp. 133-158.
- MORA, J. et E. VILLARREAL (1995), «Les nouvelles relations financières entre l'administration et les universités : le cas de Valence», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 325-336.
- OCDE (1992, 1995), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (1993), *De l'enseignement supérieur à l'emploi. Rapport de synthèse*, OCDE, Paris.
- PEDRO, F. (1988), «Higher Education in Spain : setting the conditions for an Evaluative state», *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1.
- SAN-SEGUNDO, M. (1996). «¿Es rentable la educación en España?», in *La desigualdad de recursos, Igualdad*, vol. 6, Fundación Argentaria- Visor, Madrid, pp. 87-165.

CHANGEMENT D'ORIENTATION STRATÉGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE RÔLE DU CONSEIL DE FINANCEMENT

John Sizer et Steve Cannon
Scottish Higher Education Funding Council
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Il ressort des derniers programmes de dépenses publiques du Royaume-Uni que les ressources affectées à l'enseignement supérieur en Écosse continueront probablement de fléchir. Il est en effet prévu, sur une période de trois ans, de réduire les crédits de 10 pour cent en valeur réelle, soit de 11 pour cent en équivalent étudiant à plein temps (EPT). Dans ces conditions, le Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC) estime que les établissements d'enseignement supérieur concernés doivent être encouragés à mettre en œuvre des stratégies novatrices afin de préserver leur capacité d'adaptation et leur dynamisme, sans pour autant compromettre la viabilité financière nécessaire pour gérer les contraintes financières sur le long terme. L'article décrit le cadre dans lequel le Conseil de financement inscrit le débat concernant la gestion de l'évolution institutionnelle et ses prolongements dans la pratique, y compris une approche possible de l'analyse stratégique et de l'élaboration de stratégies à proprement parler que pourraient entreprendre les établissements universitaires concernés dans le cadre de la planification stratégique. Le Conseil a créé une subvention en faveur du changement stratégique (Strategic Change Grant) afin de faciliter l'adaptation stratégique et les changements concrets qu'elle impose, et l'article examine diverses priorités relatives à son application.

INTRODUCTION

L'Écosse est un petit pays aux confins de l'Europe, qui doit tenir sa place sur un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus universel et concurrentiel. Le *Scottish Higher Education Funding Council* (le Conseil) estime que c'est par la rigueur de l'analyse des divers scénarios possibles et par l'efficacité de la formulation, de la planification et de la mise en œuvre des stratégies que les établissements d'enseignement supérieur pourront le plus utilement relever les défis auxquels doit faire face aujourd'hui l'enseignement supérieur. Il est convaincu en outre qu'en Écosse, l'heure n'est plus à la concurrence mais à la collaboration et aux alliances stratégiques.

LE CADRE DE PLANIFICATION ET LE RÔLE DU CONSEIL DE FINANCEMENT

Le SHEFC est l'instance gouvernementale responsable du financement de l'enseignement supérieur en Écosse. Il s'agit d'un *Non-Departmental Public Body* (organisme public non ministériel) ou, dans la terminologie antérieure, d'un *Quango* (organisation non gouvernementale semi-autonome). Les établissements d'enseignement supérieur qui reçoivent des fonds du Conseil, bien que responsables de l'utilisation qui est faite des ressources en question, sont fondamentalement autonomes (Sizer et Mackie, 1995). La responsabilité de garantir le dynamisme universitaire et la viabilité financière de l'établissement incombe sans équivoque à ses organes directeurs. Le SHEFC n'est pas un organe de planification, mais actionne les leviers du financement pour donner des orientations stratégiques aux établissements concernés.

Le Conseil est convaincu que plus un établissement universitaire est autonome, plus il est susceptible de répondre rapidement et efficacement à l'évolution des besoins de l'économie et de la société. Son objectif, qui est de favoriser l'autonomie des établissements, se caractérise par une volonté délibérée d'éviter autant que possible une fragmentation décidée d'en haut des crédits distribués par le Conseil, de même qu'un style de gestion qui ne chercherait pas à anticiper sur les décisions de la direction des établissements d'enseignement supérieur. Il estime que les décisions d'affectation des ressources au niveau des établissements universitaires ne doivent pas reproduire les décisions du Conseil, mais refléter les priorités stratégiques des établissements en question et résulter de leurs choix sur les plans universitaire, matériel et financier. Le Conseil a la responsabilité bien définie d'assurer un système d'enseignement supérieur aussi efficace et rentable que possible compte tenu de l'enveloppe qui lui est allouée par le secrétaire d'État. S'il faut recourir à des incitations financières pour mettre de l'huile dans les rouages de façon à utiliser au mieux les fonds publics, c'est au Conseil qu'il appartient de le faire.

Dans le débat sur la gestion de l'évolution institutionnelle et des changements qui en découlent, le Conseil est conscient de l'antagonisme entre son rôle et ses responsabilités

propres et ceux des organes directeurs des établissements. Il souhaite favoriser la cohérence entre les rôles respectifs des uns et des autres et la coopération avec les établissements afin de faciliter l'adaptation et les changements institutionnels. Il insiste sur le rôle clé des organes directeurs des établissements dans la détermination de leurs orientations stratégiques et dans l'approbation de leurs plans stratégiques, et non du Conseil. Le Conseil reconnaît en outre que, si les établissements d'enseignement supérieur doivent mettre en œuvre des changements stratégiques, leurs directeurs (*principals*) et leurs principaux administrateurs doivent être des acteurs du changement, capable de le mener à bien par l'intermédiaire des conseils d'université (*senates*) et des conseils pédagogiques (*academic council*), assurant la maîtrise des initiatives et l'engagement au sein des établissements, et le mettant en œuvre. Ce sont les organes directeurs et les principaux administrateurs qui sont les moteurs du processus de gestion stratégique, et non le Conseil.

En mars 1996, le Conseil a informé les établissements d'enseignement supérieur (Lettre circulaire 6/96) de la réduction des crédits en 1996/97, et de réductions supplémentaires prévues en 1997/98 et au-delà dans le programme de dépenses publiques. Ils ont été avisés que ces réductions de crédits les contraindraient à mettre en place des stratégies novatrices pour pouvoir surmonter les contraintes financières sur le long terme. Ces stratégies devront prévoir des réductions de coût, de même que des efforts durables pour permettre d'améliorer encore l'utilisation des deniers publics. Dans ce contexte, une importante décision du Conseil a été de réduire sensiblement pour 1996/97 le montant des ressources qu'il est décidé d'affecter à certaines initiatives limitées dans le temps et de réorienter les sommes dégagées au profit de changements stratégiques s'inscrivant dans une logique à long terme. Le Conseil a ainsi affecté au total jusqu'à 7 millions de livres environ à des subventions en faveur du changement stratégique dans le secteur en 1996/97, et a également décidé de mettre en réserve environ 10 millions de livres par an (soit à peu près 2 pour cent des ressources disponibles) à cet effet après 1996/97.

La subvention au changement stratégique vise principalement, en 1996/97, à encourager les établissements à mener à bien les analyses qui leur permettront de décider de leurs stratégies futures et de préparer la révision complète de leurs plans stratégiques que le Conseil leur demandera de présenter au cours de l'été 1997, et à leur en donner les moyens. Les objectifs du Conseil au-delà de 1996/97, sont, avec cette subvention, de stimuler les changements stratégiques que les établissements d'enseignement supérieur seront contraints de mener à bien pour faire face aux enjeux du siècle prochain, compte tenu des contraintes financières qui pèsent sur les fonds publics. En mai 1996 (Document de consultation, 02/96), le Conseil a consulté les établissements d'enseignement supérieur au sujet des principes généraux qu'il devrait suivre dans ses décisions d'allocation de la subvention au cours des années à venir. Cette subvention est relativement minime par rapport au total des ressources allouées par le Conseil et il est important qu'elle soit utilisée efficacement pour faciliter l'adaptation et les changements stratégiques au sein des établissements et entre les établissements.

Le document de consultation comportait une annexe intitulée «La gestion de l'adaptation et des changements stratégiques», qui visait à susciter un débat dans les établissements d'enseignement supérieur, face à la mutation rapide de l'environnement dans lequel ils doivent opérer, sur les diverses mesures qu'ils peuvent envisager pour maintenir

la qualité de l'enseignement et de la recherche tout en restant financièrement viables. Le document ne reflète pas la politique du Conseil, mais entend donner des indications sur les domaines qui peuvent bénéficier de la subvention au changement stratégique, et mettre en lumière certains aspects des analyses par scénario, de l'analyse stratégique et de la formulation des stratégies que les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en œuvre dans le cadre de la planification stratégique. Ce document, y compris les modèles d'analyse présentés dans l'annexe, a été accueilli favorablement. Il ressort de certaines des réponses qui y ont été données qu'il a stimulé la réflexion sur les stratégies, ce qui est particulièrement appréciable en période d'austérité.

ANALYSE PAR SCÉNARIO

L'analyse « par scénario » désigne un processus par lequel les établissements examinent les tendances qui risquent d'exercer une influence sur leurs activités sur les plans politique, économique, technologique, éducatif, démographique, etc. Grâce à l'analyse par scénario et à une bonne planification des scénarios ainsi dégagés, les établissements peuvent, en déterminant et en évaluant les diverses options stratégiques qui leur sont ouvertes, mettre au point leur processus de planification stratégique, processus qui, bien entendu, permettra de mettre en lumière les zones d'incertitude, tout en renseignant sur les évolutions ultérieures possibles.

Au Royaume-Uni, les établissements d'enseignement supérieur sont confrontés à de très réels problèmes financiers qu'il leur faut régler sans délai. En Écosse, les derniers programmes de dépenses publiques indiquent que les unités de ressources continueront probablement de fléchir puisque, sur une période de trois ans à compter de l'année 1996/97, il est prévu une réduction des crédits de 10 pour cent en valeur réelle, soit 11 pour cent en équivalent étudiant à temps plein. Les pressions continues qui s'exercent sur d'autres secteurs des dépenses publiques laissent aux établissements d'enseignement supérieur peu de perspectives d'amélioration dans les quelques années à venir.

D'autres facteurs extérieurs influenceront sur les financements et la demande de la part des étudiants, notamment :

- une sélectivité accrue dans l'affectation des crédits de recherche ;
- une concurrence accrue pour attirer les étudiants ;
- des changements dans l'aide financière apportée aux étudiants, notamment la suppression de l'allocation pour les étudiants âgés, et les difficultés grandissantes que rencontrent les étudiants pour financer leur participation aux cours de troisième cycle ;
- les pressions pour que soit réduite la durée des cours avant l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur ; et

- l'accroissement potentiel de la demande « d'apprentissage à vie » de la part des diplômés ou d'autres groupes, qui souhaitent améliorer ou actualiser leurs compétences.

La contraction des crédits publics en général aura sans doute des répercussions négatives sur la santé financière des établissements et, par voie de conséquence, sur leur capacité à mobiliser des fonds publics et à assurer le service de leurs emprunts privés, nouveaux ou déjà contractés. Dans un tel contexte, il n'est que trop tentant pour les établissements universitaires de s'inscrire dans une logique de survie à court terme et de perdre de vue les tendances à long terme et leurs conséquences sur le plan stratégique.

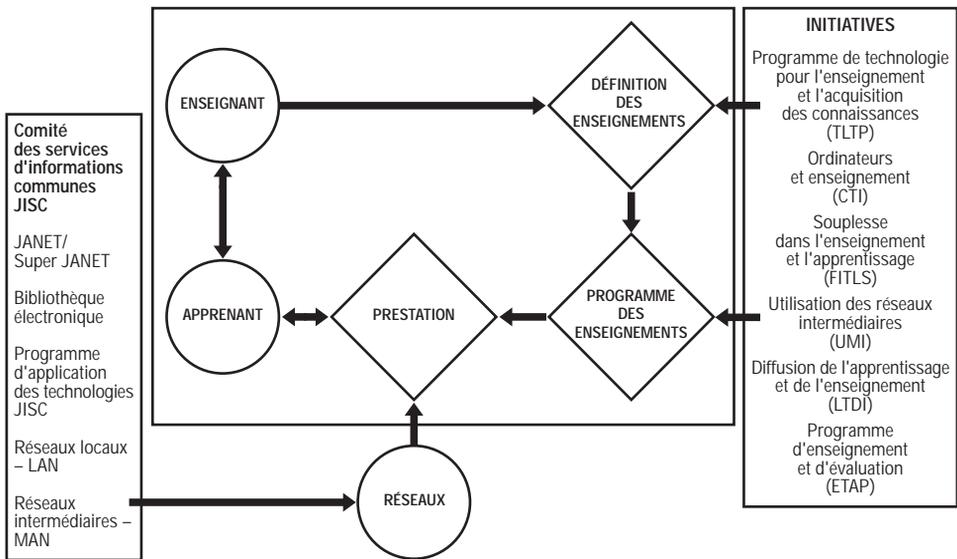
TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION

La mutation et l'innovation technologique rapide et générale (qui conduit à une mondialisation accrue et à la propagation de la connaissance), ainsi que le recentrage sur les besoins du consommateur, sont deux des grands courants qui transforment à l'heure actuelle l'environnement économique international. Ces courants ont aussi une incidence sur l'enseignement supérieur dans le monde entier. Même si l'Écosse est précurseur au Royaume-Uni dans la mise en place d'autoroutes et de vastes réseaux de communication, à l'échelle mondiale, une telle évolution est à la fois une menace et une opportunité sur le plan de la compétitivité. Comme l'illustre la figure 1, ces réseaux ont une incidence à long terme sur la façon dont se développe les matériels pédagogiques et les conditions de l'acquisition des connaissances (la fonction de **production**) et sur la façon dont les enseignements sont dispensés (fonction de **transmission**). Ces deux fonctions pourraient être dissociées et, dans le cadre de l'analyse par scénario, les établissements pourraient examiner comment se spécialiser dans la fonction de production, ou au contraire s'en détacher, dans diverses disciplines, et comment ils peuvent le plus efficacement et dans les meilleures conditions économiques s'engager dans la fonction de transmission.

ANALYSE DES ENSEIGNEMENTS DISPENSÉS

Dans le contexte d'une concurrence accrue et de contraintes durables en matière de financement, l'une des grandes difficultés auxquelles se heurtent les directeurs des établissements et leurs principaux collaborateurs est de savoir comment préserver leur capacité d'adaptation et d'innovation, tout en maintenant la qualité des enseignements, leur réputation au niveau national et international et leur viabilité financière. Dans de telles circonstances, le consensus au sein des établissements peut être de maintenir le *statu quo* ; ne rien faire est plus aisé que de procéder à des choix stratégiques difficiles. Mais ne rien faire n'est pas une solution tolérable.

Figure 1. **Production ou transmission : impact des technologies de l'information sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances**



Source : Auteurs.

Les administrateurs des établissements pourront avoir à envisager des options stratégiques applicables à leurs enseignements dominants dans le cadre de l'analyse par scénario et de la planification, ce qui peut nécessiter de leur part une analyse des principaux marchés, en liaison avec la définition du profil des établissements concurrents et la mise en place d'un cadre référentiel. Cela peut amener à procéder à une analyse des points forts, points faibles, opportunités et menaces et/ou à des analyses de portefeuille. Le document de consultation avait pour but de stimuler le débat au sein des établissements sur le rôle que pouvait jouer le Conseil pour aider lesdits établissements à gérer leur mutation stratégique. L'annexe de la note insistait à cet égard sur l'analyse des portefeuilles.

Sizer (1982) a fait valoir lors de la Conférence générale de 1980 que l'évaluation à partir du portefeuille d'enseignements dispensés constituait un point de départ à l'élaboration de stratégies applicables aux principales activités universitaires, mais aussi au débat à instituer avec les autres établissements et le Conseil sur les possibilités de collaboration et de rationalisation à l'échelle régionale et nationale. Les établissements peuvent procéder à une évaluation systématique de leurs points forts et leurs points faibles, et l'analyse des portefeuilles peut alors servir à mettre au point le cadre et les

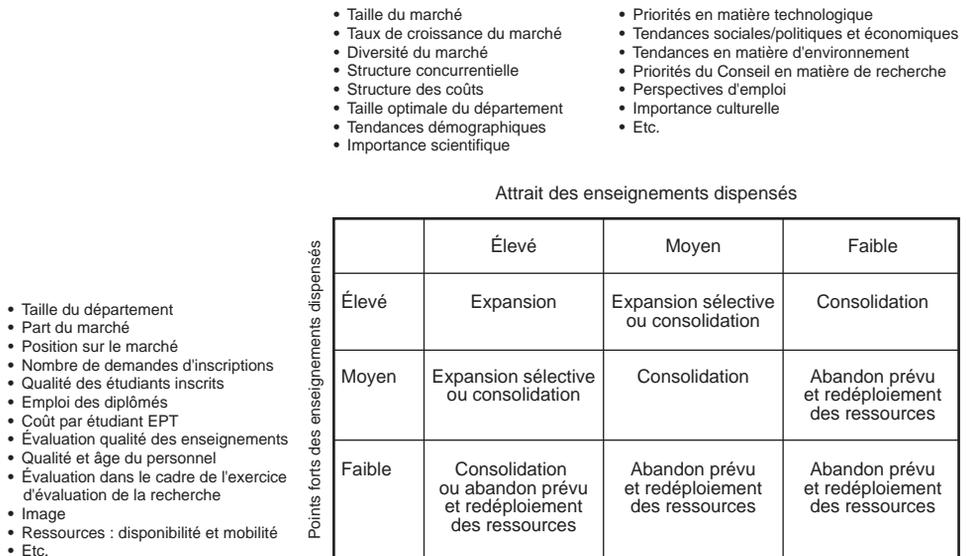
données de référence afin de procéder à l'évaluation. Elle peut permettre d'établir une relation entre «l'attrait» que présentent les enseignements et les points forts respectifs des établissements dans les disciplines en question. La figure 2 présente ce processus, en le simplifiant.

Dans la pratique, il est probable qu'au moins les grands établissements universitaires souhaiteront procéder à des analyses distinctes pour la filière enseignement et la filière recherche. Chaque établissement définira en outre ses «points forts» dans les disciplines enseignées et «l'attrait» que présentent les diverses disciplines sous une grande diversité d'angles. De plus, il ne serait pas raisonnable d'attendre que des établissements d'enseignement technique spécialisé ou des établissements très spécialisés puissent entreprendre une analyse de cette nature.

L'éventail d'options qui s'offrent aux établissements dans chacun des enseignements peut se résumer ainsi :

- expansion ;
- consolidation ;
- suppression ;
- redéploiement ;
- développement de nouveaux champs d'activité prioritaires.

Figure 2. **Matrice des orientations de la politique des établissements**



Source : Auteurs.

Dans la pratique, ces diverses options ne sont pas toutes toujours envisageables. Dans un climat d'austérité budgétaire, les établissements peuvent ne pas être en mesure d'assumer la charge de nouvelles activités dans des domaines pluridisciplinaires et porteurs, sans qu'il y ait un transfert de ressources d'autres activités. Certaines disciplines moins demandées et ne représentant qu'un atout mineur pour l'établissement peuvent se révéler complémentaires d'autres disciplines plus demandées. L'option de la suppression pure et simple est généralement coûteuse, en tout état de cause, et peut se révéler traumatisante. Un établissement doté d'un solide portefeuille d'enseignements doit être en mesure de maintenir sans dommage un certain nombre de disciplines mineures, en particulier si elles ne sont pas trop consommatrices de ressources et si elles viennent en complément de disciplines dominantes, ou si elles sont considérées comme néanmoins essentielles dans la vie de l'établissement. De plus, les établissements peuvent prendre en compte les possibilités de rationalisation et de collaboration entre établissements voisins. Par ailleurs, des problèmes peuvent survenir lorsqu'un certain nombre d'établissements souhaitent supprimer un enseignement donné : cela risque d'appauvrir les capacités du pays à répondre à la demande des étudiants. Se pose alors la question de savoir comment concilier aux mieux les larges responsabilités du Conseil dans le secteur et la somme des actions des établissements qu'il finance. Ce sont là des questions délicates, et les réponses à la consultation ont servi de base à la discussion entre les membres du Conseil, les présidents des organes directeurs et les principaux administrateurs des établissements lors d'un séminaire qui s'est tenu en septembre 1996.

Les figures 3 et 4 donnent des exemples qui illustrent les résultats de l'analyse des portefeuilles.

La figure 3 présente un portefeuille simplifié (en pratique, une université ou un *college* proposerait davantage d'enseignements). Sur la base de l'hypothèse que la taille des cercles est proportionnelle aux ressources consacrées à cet enseignement en particulier, l'établissement ayant le portefeuille présenté dans la figure 3 pourrait souhaiter supprimer les enseignements (I) et (H) au profit de l'enseignement (A), mais pourrait continuer de soutenir (F) et (G) du fait que les points forts sont nombreux dans les domaines dits en phase de consolidation.

L'établissement dont le portefeuille est présenté dans la figure 4 est en moins bonne posture dans de nombreux domaines « peu demandés » et dans de rares domaines « en phase d'expansion » ou « en phase de consolidation ». Toutefois, trois nouveaux champs d'activité prioritaires relativement peu étendus sont en train de devenir prioritaires (A), (G) et (M). L'établissement pourrait se demander s'il peut apporter davantage de soutien à ces nouveaux champs d'activité. En particulier si (A), (G) et (M) sont des disciplines fortes consommatrices de ressources, l'établissement peut se trouver dans l'obligation de leur consacrer des ressources supplémentaires en abandonnant un certain nombre d'activités secondaires.

Si l'établissement doit faire face à des contraintes financières croissantes, il lui sera peut-être d'autant plus nécessaire de disposer d'une solide stratégie en vue de retirer des ressources des activités mineures au profit des nouvelles disciplines prioritaires.

Figure 3. **Points forts, points faibles et ressources**

Attrait des enseignements dispensés

Points forts de l'établissement dans la discipline enseignée

	Élevé	Moyen	Faible
Élevé	○ A	○ B	○ C
Moyen	○ D	○ E	○ F
Faible		○ G	○ I ○ H

○ Proportionnel aux ressources déployées dans les disciplines concernées.

Source : Auteurs.

Figure 4. **Discipline établie ou nouveau domaine**

Attrait des enseignements dispensés

Points forts de l'établissement dans la discipline enseignée

	Élevé	Moyen	Faible
Élevé			○ D
Moyen	○ A ○ B ○ G	○ C	○ F ○ E
Faible	○ M ○ H	○ I ○ J	○ K ○ L

○ = Discipline établie

○ = Nouveau domaine prioritaire

Source : Auteurs.

Figure 5. Options possibles ou suppression pure et simple au niveau des programmes d'enseignement et de recherche, ou de la nature des enseignements dispensés

Poursuite des activités	Options		Arrêt des activités
	Modification	Fusion/Collaboration	
Poursuite éventuelle : Programme de recherche Programme d'enseignement Unité/Département	Modification de : Nature du programme de recherche Structure du programme d'enseignement Conception des cursus Modes de production Modes de prestation	Fusion : Interne Externe Générique Thématique	Abandon progressif → Suppression Abandon : Programme de recherche Programme/Cursus d'enseignement
Poursuite conditionnelle : Programme de recherche Programme d'enseignement Unité/Département	Réductions du budget Augmentation du budget Suppression des options spécialisées Suppression générale à terme	Alliance stratégique Consortium Collaboration : Interne Externe	Arrêt de l'activité : Unité/Département/Faculté Établissement

Note : Il faut noter que les différentes options et leurs conditions de mise en œuvre ne sont pas incompatibles, mais qu'elles illustrent les options possibles pour appliquer les décisions stratégiques.

Source : Auteurs.

La figure 5 (qui n'est pas exhaustive) indique que toute une série d'options, hormis la suppression complète, sont envisageables par les établissements dans le cas des activités relativement mineures. A titre d'exemple, il peut y avoir à beaucoup à gagner d'une coopération/collaboration fructueuse avec un autre établissement. Une telle coopération peut aller de pair avec les opportunités qui découlent de la mise en place de réseaux intermédiaires (*Metropolitan Area Networks – MAN*), ce qui permet à certains établissements ou départements au sein des établissements de privilégier la **transmission** par rapport à la **production**.

Les établissements qui se livrent à une analyse de leur portefeuille d'enseignements peuvent y incorporer les effets d'événements extérieurs, comme les priorités énoncées dans le *Technology Foresight Programme* mis en place au Royaume-Uni, l'exercice d'évaluation de la recherche (RAE) de 1996, le nombre d'inscriptions des étudiants à l'automne 1996 et l'enveloppe disponible pour 1997-98, avant de l'intégrer à leur plan stratégique 1997 (voir figure 6). Une telle analyse peut aussi servir de base à une

Figure 6. **Départements/Unités : Stratégies futures en matière d'enseignement et de recherche**

Stratégies des unités d'évaluation de la recherche

Points forts futurs, compte tenu du RAE 1996
et des priorités du Technology Foresight Programme

		Élevé	Moyen	Faible
Points forts dans le passé Avant RAE 1996 et priorités TFP	Élevé	Étendre/préserver	Consolider	Redéployer
	Moyen	Construire	Consolider	Abandonner et redéployer
	Faible	Construire	Consolider/construire	Abandonner et redéployer

Information : Stratégies des départements/unités

Points forts futurs recherche

		Élevé	Moyen	Faible
Points forts futurs Enseignement	Élevé	E + R	E + R	E seulement
	Moyen	E + R	E + R	E seulement ou abandonner et redéployer
	Faible	R seulement	R seulement ou abandonner et redéployer	Abandonner et redéployer

E = Enseignement.

R = Recherche.

Source : auteurs.

proposition de subsides au titre de la Subvention pour le changement stratégique, en particulier si elle correspond à un plan d'action détaillé.

Lorsque le Conseil étudie ces propositions, il semblerait logique qu'il tienne compte des questions «de portée sectorielle», telles que le maintien d'enseignements représentatifs de disciplines mineures ou le gisement de capacités que peuvent constituer d'autres disciplines. C'est pourquoi le Conseil a consulté les établissements pour déterminer jusqu'à quel point il devait intervenir sur ces points et où, par exemple, se situe dans une optique sectorielle le gisement de capacités dans le cas d'un enseignement fort consommateur de ressources, et pourquoi il entretient un dialogue constant avec les établissements.

Les établissements peuvent, bien évidemment, aussi prévoir d'utiliser les ressources dégagées par des activités commerciales et entrepreneuriales pour financer le développement de nouveaux enseignements ou pour subventionner les enseignements qu'ils souhaitent conserver dans leur portefeuille. Il est probable que ces ressources seront fortement sollicitées, sollicitées peut-être en particulier dans le cadre de stratégies de spécialisation ou de sauvegarde de domaines de spécialité déjà existants. Il sera peut-être nécessaire d'affecter une proportion significative des revenus au service des dettes contractées et pour financer les dispositifs mis en place dans le cadre des initiatives de financement privé (PFI). Il importe aussi que les établissements universitaires bâtissent des hypothèses réalistes du montant de revenus qu'ils peuvent attendre de l'extérieur et soient conscients des risques associés à ce type de revenus.

STRUCTURES DE GESTION, DE GOUVERNANCE ET D'ORGANISATION

Dans le cadre d'un processus efficace de planification, les administrateurs des établissements, de même que les structures organisationnelles et décisionnelles, seront extrêmement sollicités.

Les équipes dirigeant les établissements ont besoin dans ce cas d'être soutenues par des organes directeurs actifs et bien informés. Il peut être justifié pour les établissements de dresser un bilan de la façon dont ils veillent à exploiter au mieux les compétences de gestion dont ils disposent. Il appartient aux établissements universitaires eux-mêmes de déterminer dans quelle mesure l'efficacité de la gestion est compatible avec les formes classiques de direction d'établissements de premier plan et les structures qui gouvernent les commissions et les conseils, telles qu'elles existent aujourd'hui. L'examen des procédures de gestion et d'organisation pourrait porter sur les possibilités de simplifier les structures hiérarchiques et les façons de faire en sorte qu'une séparation excessive entre les activités strictement universitaires et les activités administratives et techniques n'entrave pas l'efficacité de la gestion. Il peut être utile d'explorer les possibilités de sous-traiter certains services universitaires et centraux, aussi bien que d'étudier de près les possibilités de collaboration avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les universités peuvent aussi chercher à savoir si elles utilisent au mieux les technologies

de l'information pour améliorer la diffusion de l'information de gestion, pour favoriser la délégation du processus décisionnel et pour suivre les résultats obtenus en fonction des plans d'action et des budgets définis en concertation.

PRIORITÉS DE CHANGEMENT

L'analyse des portefeuilles soulèvera des questions sur la façon dont les établissements doivent financer leurs stratégies lorsqu'elles transfèrent des ressources de disciplines en phase de consolidation ou appelées à être supprimées au profit de disciplines en expansion qui deviennent prioritaires.

La figure 7 présente, au niveau conceptuel, une illustration de l'éventail des initiatives de transformation stratégique que peuvent prendre les établissements universitaires.

Les organes directeurs des établissements auront donc besoin de vérifier la viabilité de leurs stratégies en matière de mobilité et de redéploiement des ressources dans le cadre de leurs plans stratégiques et de leurs prévisions financières. Les stratégies de migration qui nécessitent des licenciements et/ou des départs en retraite anticipée peuvent s'avérer coûteuses et ne sont peut-être pas celles qui assurent la meilleure utilisation des deniers publics. La collaboration, de même que la rationalisation et la réaffectation des effectifs et des installations tant au sein des établissements qu'entre établissements, peut être une solution moins coûteuse. Les réponses données à l'occasion de la consultation étaient largement en faveur de ce que le rôle du Conseil, pour aider les établissements universitaires à tirer parti des possibilités de collaboration et de rationalisation, passe par la constitution d'un fonds spécial. Le programme d'initiatives stratégiques régionales que met actuellement en œuvre le Conseil a été fréquemment cité comme un exemple de réussite. Le fonds alloué au dispositif de subvention à l'appui du changement stratégique est en fait un fonds spécial. Toutefois, la Subvention à l'appui du changement stratégique ne représentera qu'un montant relativement faible de ressources (2 pour cent du total) et le Conseil ne pourra probablement pas faire plus qu'apporter une contribution marginale au financement des coûts qu'induit la mise en œuvre des plans des établissements.

Il est donc important que le Conseil utilise au mieux les crédits limités dont il dispose; à cet effet, il consulte les établissements et les invite à formuler leurs commentaires sur l'ordre de priorité suivant :

1. mise en œuvre d'examen régionaux et sectoriels;
2. actions stratégiques faisant intervenir plus d'un établissement (par exemple, les établissements d'une région, un type particulier d'établissement ou tous les établissements);
3. action interne de la part des établissements qui doivent faire face soit à une diminution sensible du nombre d'inscriptions et de la subvention à l'enseignement soit à une importante contraction de la subvention à la recherche, soit aux deux;

Figure 7. **Mutation stratégique et initiatives en matière de changement**

Niveau	Actions internes	Actions communes avec d'autres institutions
Programmes d'enseignement et de recherche	Poursuite, Modification, Fusion ou Arrêt en fonction des résultats de la figure 4	Achat de matériel pédagogique et options spécialisées Collaboration en vue de la mise au point de matériels pédagogiques Partage des installations de recherche spécialisée Consortiums pour les programmes d'enseignement et de recherche Rationalisation régionale ou sectorielle
Département/Unité (arrêt prévu/redéploiement/consolidation)	Réduction du budget et réduction de personnel Abandon progressif Abandon définitif Fusion interne Restructuration interne	Fusion externe Consortiums Collaboration régionale ou sectorielle Rationalisation régionale ou sectorielle
Département/Unité (domaines de priorité émergents/existants)	Acquisition de nouvelles ressources Redéploiement des ressources et installations d'enseignement et de recherche existantes	Achat de matériel pédagogique Accès à des installations de recherche spécialisée externes Consortiums en Écosse/Royaume-Uni Alliances stratégiques en Écosse/Royaume-Uni Collaboration régionale ou sectorielle
Facultés	Restructuration interne : au sein des facultés entre différentes facultés Rationalisation Arrêt des activités	Fusion externe
Administration et services centraux/structure d'organisation et de gestion	Réétudier les éléments fondamentaux des coûts Sous-traiter les services Revoir les structures des commissions et les structures de gestion Déhiérarchiser et autonomiser le personnel	Étalonnage référentiel au niveau régional ou sectoriel Étalonnage référentiel avec des tierces parties Collaboration régionale et nationale Consortiums régionaux ou nationaux
Établissement	Restructuration Fermeture	Fusion Filialisation Collaboration régionale ou nationale

Source : Auteurs.

4. action interne de la part des établissements où la contraction du financement n'est pas particulièrement grave, et où on peut penser que la bonne santé financière des établissements peut raisonnablement se maintenir.

Cet ordre de priorité a globalement été approuvé, les seules réserves significatives portant sur la position du point 3.

Dans le cas des actions stratégiques faisant intervenir plus d'un établissement, il a été proposé que le Conseil puisse contribuer au financement des coûts induits, grâce à :

1. la recherche sur les moyens de dispenser certains enseignements, ou certains types de cours, ou des services universitaires ou centraux ;
2. la désignation « d'intermédiaires » pour faciliter l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action ;
3. la réaffectation des effectifs et des installations, le recyclage, les départs en retraite anticipée, les licenciements ;
4. l'assistance en cas de fusion, lorsqu'il y a accord mutuel des parties.

Le soutien des actions internes pourrait porter sur des contributions au coût :

1. de l'élaboration et de la mise en œuvre des stratégies en matière d'enseignement et d'acquisition des connaissances ;
2. des études de cabinets conseil sur la gouvernance, les structures des commissions, les politiques et pratiques en matière de gestion des ressources humaines, l'examen des éléments fondamentaux des coûts, etc. ;
3. du développement des enseignements en passe de devenir prioritaires, par le biais de mesures visant par exemple à faire entrer de nouveaux venus en cas de départs à la retraite anticipée dans d'autres disciplines ;
4. du recyclage, des départs en retraite anticipée, des licenciements.

Le Conseil a invité les établissements à faire part de leurs commentaires sur les possibilités pour ces activités de bénéficier de subsides au titre de la Subvention à l'appui du changement stratégique et à suggérer des domaines différents ou supplémentaires qui pourraient justifier d'un soutien. Les actions proposées ont été globalement approuvées, l'accent étant mis sur l'intérêt des programmes de départs en retraite anticipée/de licenciement, de recyclage et de réaffectation.

LE CONSEIL DE FINANCEMENT A-T-IL UN RÔLE DANS LA PLANIFICATION ?

Il n'est donc pas surprenant que la note de consultation ait provoqué un vif débat sur le rôle du Conseil dans la planification à laquelle doivent se livrer les établissements. Les opinions exprimées reflétaient diverses sensibilités, allant du simple déni que le Conseil ait quelque autorité à assumer un tel rôle, à la reconnaissance qu'un rôle limité du Conseil serait compatible avec l'autonomie des établissements. La quasi-totalité des établisse-

ments ont plus ou moins marqué leur opposition à ce que le Conseil ait un rôle actif dans l'analyse qui est faite des enseignements. L'opinion selon laquelle le Conseil doit avoir un rôle limité, exprimée par un certain nombre d'établissements, établissait clairement que le Conseil n'avait pas à donner des instructions aux établissements sur la façon de répondre aux pressions qui peuvent s'exercer actuellement, mais estimait que son rôle devait être de veiller à ce que les établissements eux-mêmes règlent les questions importantes, et qu'ils soient encouragés et incités à agir et à poursuivre des stratégies compatibles avec le maintien d'un système d'enseignement supérieur « sain et diversifié », apte à délivrer des enseignements et à mener une recherche au plus haut niveau. Dans le cadre de ce scénario, le Conseil pourrait utiliser sa politique en matière de financement et, peut-être, sa possibilité de fournir des informations sectorielles, pour influencer sur les stratégies des établissements. Le Conseil doit toutefois être conscient des caractéristiques particulières des établissements qu'il finance, et ne pas adopter une approche uniforme qui pourrait mieux convenir à certains établissements qu'à d'autres.

Lors du débat qui a suivi, le Conseil a reconnu la contradiction entre son rôle et ses responsabilités et ceux des organes directeurs des établissements. S'il est entendu que ce sont les organes directeurs et les principaux administrateurs des établissements qui conduiront leur processus de gestion stratégique, le Conseil doit garantir que le système d'enseignement supérieur soit le plus efficace possible compte tenu des fonds mis à disposition par le secrétaire d'État pour l'Écosse, tout en mettant en œuvre son plan de développement, qui doit être approuvé par le secrétaire d'État. Si le Conseil doit collaborer avec les établissements pour faciliter leur processus de changement stratégique, il doit aussi veiller à ce que la somme des actions entreprises par les différents établissements ne compromettent pas la diversité des enseignements dispensés et permettent de régler les questions de surcapacité, notamment dans les disciplines coûteuses; il doit en outre s'assurer que les ressources dégagées sur des enseignements existants sont redéployées au profit des besoins qui se font jour et des priorités nouvelles ou émergentes. Tant les établissements que le Conseil ont tout intérêt à maintenir la compétitivité du système d'enseignement supérieur en Écosse sur un marché de l'enseignement supérieur en rapide mutation au plan mondial, et à promouvoir la compétitivité de l'économie écossaise.

CONCLUSION

Quelques-uns des plus importants facteurs qui vont exercer une influence sur l'enseignement supérieur en Écosse dans les années à venir ont été mises en relief, et les moyens dont disposent les établissements universitaires pour faire face et s'adapter aux changements qui s'y produisent ont été passés en revue. Il a été rappelé que c'est aux organes directeurs et aux principaux administrateurs des établissements d'enseignement supérieur qu'incombe la responsabilité d'apporter des solutions efficaces et de s'adapter. Certains aspects de l'analyse stratégique et de l'élaboration des stratégies avec les établissements ont été examinés, ce qui a conduit à s'interroger sur les moyens par lesquels le Conseil de financement, principalement par l'octroi de la subvention à l'appui du changement straté-

gique, peut aider les établissements à gérer leur mutation et à s'adapter, tout en faisant apparaître les contradictions qui peuvent exister entre les responsabilités du Conseil et celles des organes directeurs des établissements autonomes. Un dialogue constant sera maintenu avec les établissements au sujet du concours qui doit être celui du Conseil pour veiller à ce que l'objectif commun qui est de préserver la vitalité, l'excellence et la compétitivité du système d'enseignement supérieur en Écosse, soit atteint.

RÉFÉRENCES

- SIZER, J. (1982), «L'évaluation de la performance des établissements d'enseignement supérieur face à l'évolution des besoins», *Revue internationale de question des établissements d'enseignement supérieur*, vol. 6, n° 1, pp. 19-32, repris dans M. Kogan (dir. pub.), *Evaluating Higher Education*, pp. 105-116, Jessica Kingsley, Londres.
- SIZER, J. et D. MACKIE (1995), «L'obligation de rendre des comptes : le prix de l'autonomie», *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 351-362.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR NON UNIVERSITAIRE EUROPE CENTRALE : LE CAS DE LA HONGRIE

Peter Soltesz

Ministère de la Culture et de l'Éducation
Hongrie

RÉSUMÉ

De faibles taux d'admission et des relations inadéquates avec les milieux économiques sont, à l'évidence, des points faibles communs aux systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Europe centrale. La mise en place d'un cycle court d'enseignement supérieur axé sur des programmes non traditionnels peut être un moyen de remédier à ces déficiences. Cet article retrace les expériences qui ont été menées en Hongrie au début des années 90 et constituent des éléments essentiels de la réforme de l'enseignement dans la période post-communiste. L'auteur part de l'analyse de modèles occidentaux pour définir le modèle éducatif particulier de la Hongrie et indiquer la voie vers une législation appropriée.

L'EXPÉRIENCE DE LA HONGRIE

En 1990, le système d'enseignement supérieur hongrois était déjà doté d'une structure binaire, ce système ayant été réformé pour rompre avec le modèle unitaire offert par l'université de Humboldt. Un réseau d'établissements d'enseignement supérieur au profil assez étroitement délimité, proposant un cycle de trois ans – voire souvent quatre ans – avait été mis en place. Un sous-système d'instituts de formation des enseignants a diversifié le système de formation des enseignants mais en introduisant une disparité entre les diplômés universitaires et ceux délivrés par les autres établissements d'enseignement supérieur. Ces derniers étaient censés être plus directement en contact avec les milieux économiques et répondre à leurs besoins aux échelons local et régional. L'exer-

cice d'un rôle à l'échelon local ne s'est pas avéré compatible avec le système de tutelle et de financement centralisé en place et des intérêts personnels et politiques locaux ont poussé ces établissements à allonger la durée de leur cursus et à essayer de se transformer en universités. C'est de cette manière et bien sûr avec l'appui du ministère que des universités à faculté unique ont vu le jour dans les années 80, les autres établissements s'efforçant toujours d'acquérir une réputation dans les milieux universitaires et d'obtenir le statut d'universités. Leurs motifs sont au moins de deux ordres. Premièrement, les universitaires n'ont pas su se départir de l'idée selon laquelle l'université a la primauté exclusive et sont encore réticents à accepter d'autres valeurs. Deuxièmement, et cela n'est pas moins important, les pouvoirs publics n'ont aucune conception quant au développement de l'enseignement supérieur non universitaire, comme il ressort, entre autres, de la disparité dans le financement des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur.

Compte tenu de ces tendances, le premier gouvernement démocratique s'est trouvé confronté à une situation extrêmement complexe. Il souscrivait bien entendu au principe de base du développement d'un enseignement supérieur de masse, mais sans savoir comment le mettre en œuvre. La seule chose qui était claire, c'est que chaque diplômé de l'enseignement secondaire devait avoir accès dans des conditions d'égalité à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les pouvoirs publics défendaient les valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur traditionnel et estimaient que des innovations compromettaient ces valeurs.

Dans cette situation particulièrement confuse, un groupe d'experts de l'enseignement a déployé tous ses efforts pour démontrer la nécessité de réformer le système, et pour exposer et analyser les principaux paradigmes des systèmes éducatifs occidentaux afin d'établir leur adaptabilité.

LE RÔLE DE L'OCDE

La Hongrie, devenue observateur auprès de l'OCDE, a demandé à l'Organisation de préparer une étude détaillée sur son système d'enseignement et de formation et de formuler des recommandations quant à son évolution future. L'étude, qui a duré deux ans, a été achevée en décembre 1993. Les principales insuffisances relevées sont les suivantes :

- l'absence de vision d'avenir en ce qui concerne le rôle et le développement de l'enseignement supérieur non universitaire ;
- l'inexistence d'un cycle court d'enseignement post-secondaire dans le système éducatif ordinaire ;
- le faible soutien à des approches novatrices de l'enseignement (comme l'enseignement à distance).

Sans entrer dans les détails du rapport de l'OCDE, on peut signaler qu'il a fortement influencé les débats menés par les responsables de l'éducation en Hongrie et qu'il a même une incidence sur la procédure législative en cours.

ÉVOLUTIONS RÉCENTES L'EXPÉRIENCE DU « COMMUNITY COLLEGE »

Le groupe d'experts hongrois évoqué ci-dessus a essayé de faire avancer les choses en élaborant – à titre préliminaire – un modèle d'enseignement supérieur non universitaire rigoureusement complémentaire du système existant. Paradoxalement, il a retenu comme modèle de référence le modèle nord-américain du *community college*.

Pour schématiser, les *community colleges* comportent au moins trois secteurs :

1. Le secteur des unités de valeur correspondant aux deux premières années universitaires. Ce secteur fait partie intégrante de l'enseignement supérieur, se caractérise par un recrutement presque exclusivement régional et garantit un égal accès aux jeunes issus de familles à faible revenu, les droits de scolarité étant peu élevés.
2. Le secteur qui fait office de centre de recyclage au sens où on l'entend en Europe ; son caractère régional prononcé résulte de la situation du marché du travail à l'échelon local.
3. Le secteur de la formation ne reposant pas sur des unités de valeur et correspondant au niveau de la *folkshighschool* – au sens où on l'entend en Europe. Il s'agit d'un modèle existant en Europe centrale et en Scandinavie qui s'est avéré extrêmement efficace dès l'entre-deux-guerres et qui propose une formation pour tous avec des programmes allant de l'enseignement général à toutes sortes de formations pratiques. Ce secteur offre une deuxième chance en matière d'enseignement général et de formation professionnelle de base.

En 1991-92, nous avons vite constaté que le modèle du *community college* n'était pas adaptable en Hongrie. Il nous a semblé qu'il n'était pas non plus vraiment adaptable en Europe. A notre connaissance, la Norvège est le seul pays européen où ce type d'établissement régional ait été mis en place et intégré au système éducatif.

Bien que convaincus de l'intérêt qu'il y avait à essayer de créer un réseau de *community colleges* en Hongrie, nous avons été obligés d'admettre que cette tentative était vouée à l'échec pour diverses raisons :

- Des traditions législatives établissant une séparation stricte entre enseignement supérieur, enseignement secondaire et formation professionnelle ne permettent pas de définir un *community college* à caractère hétérogène.
- Le système de financement peu homogène des différents secteurs d'enseignement nécessiterait la mise en place de mécanismes de financement très complexes pour les *community colleges*.

- Le système d'enseignement supérieur est administré de façon centralisée, ce qui ne facilite pas l'adaptation aux besoins locaux et régionaux.
- Les établissements d'enseignement supérieur non universitaires refusent d'être rétrogradés au rang de *community colleges*.
- Le ministère de la Culture et de L'Éducation dont dépendent l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, et le ministère du Travail qui est chargé de la formation professionnelle au niveau du secondaire et du recyclage des adultes, suivent des approches différentes. Alors que le ministère de la Culture et de L'Éducation tentait d'introduire le concept complexe de *community college*, le ministère du Travail assimilait, quant à lui, les centres régionaux de recyclage à des *community colleges*. Le premier projet pilote visant l'établissement d'un réseau initial de *community colleges* en Hongrie devait être cofinancé par des programmes d'aide des États-Unis. Mais au vu de la complexité du projet et compte tenu de la position pour le moins ambiguë des autorités hongroises, l'USAID et l'USIA n'ont pas donné suite à ce projet.

C'était, en quelques mots, l'histoire de cette tentative avortée visant à mettre en place en Hongrie un système de *community colleges*.

De nombreux experts sont toujours convaincus de l'intérêt que présente le concept du *community college*, mais ils ont dû abandonner le projet – peut-être pour quelque temps seulement – pour les raisons énumérées ci-dessus.

ÉTUDE DE PLUSIEURS MODÈLES EUROPÉENS

Les experts et des responsables de l'éducation, désireux de donner suite aux recommandations de l'OCDE, ont entrepris de réaliser une étude sur le cycle court du système d'enseignement supérieur non universitaire en Europe.

Il était aisé de constater que les modèles européens de cycle court non universitaire ont un profil beaucoup plus précis que le *community college*, la plupart de ces modèles étant ou pouvant être considérés comme des éléments à part entière du système d'enseignement supérieur. Ils correspondent en gros au modèle nord-américain d'enseignement supérieur sur deux ans, fondé sur le système d'unités de valeurs.

Cette étude a pris comme point de départ la question suivante : Dans quels pays des modèles de cycle court non universitaire ont-ils vu le jour en période de crise économique ? La deuxième question, non moins importante, était de savoir comment et à l'initiative de qui des établissements de ce type avaient été créés et quel avait été le rôle des pouvoirs publics en la matière.

Ces questions étaient pertinentes. La crise économique et sociale en Europe centrale et orientale était et demeure une réalité indéniable, et il n'était pas facile de prévoir l'issue de changements radicaux, pas même à moyen terme. Ainsi, les besoins futurs du marché du travail ne pouvaient pas être déterminés. Cela était certainement le cas, à long

terme, pour le cycle d'études traditionnel de l'enseignement supérieur semblait être la formule la mieux adaptée à cet égard.

L'examen de ces questions nous a amenés, dans un premier temps, à nous intéresser aux modèles français de cycle court du système d'enseignement supérieur non universitaire.

LES MODÈLES FRANÇAIS

En France, la deuxième moitié des années 60 a été marquée par une véritable révolution. Nous ne décrivons pas cette période, pas plus que la réforme du système éducatif français, mais nous nous attacherons à une conséquence importante de celle-ci, à savoir la création du cycle court dans le système d'enseignement post-secondaire. Sur plusieurs points importants, la ressemblance avec la situation en Hongrie est frappante. De plus, si l'on considère que les systèmes d'enseignement supérieur des deux pays ont une gestion centralisée dans laquelle les pouvoirs publics jouent un rôle déterminant, le parallèle est sans doute suffisant pour qu'on puisse en tirer les conséquences.

Dans les années 60 le gouvernement français subissait une double pression dans le domaine de l'éducation : il devait à la fois faire face à l'accroissement du nombre d'étudiants et offrir des programmes d'études plus concrets et davantage orientés vers la vie professionnelle que ceux dispensés dans les universités. Sa réaction fût complexe : d'une part, il a ouvert l'université à tous les bacheliers – avec des résultats très contestables – et d'autre part, il a entrepris de mettre en place un cycle court d'enseignement post-secondaire non traditionnel. Cette dernière innovation reflétait la crainte que le système universitaire ne soit pas tout à fait en mesure de répondre aux besoins de l'économie et de l'industrie. Elle a, par ailleurs, été motivée par le fait que ce type d'enseignement était censé être moins coûteux que celui des universités traditionnelles, ce qui devait favoriser le développement de l'enseignement supérieur à un coût raisonnable.

Les responsables français ont même diversifié l'enseignement post-secondaire de cycle court en introduisant la filière STS – Section des Techniciens Supérieurs – qui est, en fait, le prolongement direct des études secondaires, dans le même établissement (lycée technique) et ne fait donc pas véritablement partie du système d'enseignement supérieur. La filière STS offre une formation professionnelle post-secondaire bien ciblée sur un certain nombre de professions. Il n'existe pratiquement pas de possibilités de bifurquer vers l'enseignement supérieur, mais le diplôme délivré par la STS – le BTS ou Brevet de technicien supérieur – a acquis une bonne réputation au niveau national.

Si la STS peut être considérée comme une sorte de prolongement direct de l'enseignement secondaire, la France a créé un autre secteur d'enseignement post-secondaire de cycle court, l'IUT – Institut Universitaire de Technologie. Ces établissements dont le cursus dure deux ans ont été placés, à l'origine, sous tutelle universitaire, mais ils ont été dotés d'une très grande autonomie sur les plans financier et statutaire. Les autorités françaises compétentes – centrales et locales – ont beaucoup investi dans l'infrastructure

matérielle des IUT afin de leur assurer une indépendance aussi grande que possible à l'égard des universités. Le développement de ces établissements a été étroitement contrôlé par l'État et l'élaboration des programmes a toujours été confiée à des commissions pédagogiques nationales.

Les IUT ont été créés en étroite collaboration avec les partenaires économiques. Leurs conseils d'administration sont toujours présidés par des représentants des divers secteurs économiques régionaux et les partenaires économiques qui jouent un rôle important dans l'élaboration des programmes, assurent également une partie des stages. Cette pratique a donné lieu ultérieurement à la mise en place du système de formation en alternance qui a été adopté avec succès notamment par le CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers).

Les IUT ont instauré un système d'admission strict et leur taux de placement d'étudiants diplômés sur le marché du travail qui frise les 100 pour cent leur a vite valu une solide réputation.

Ces établissements ont pour vocation de dispenser un enseignement professionnel post-secondaire, c'est-à-dire de former des diplômés capables d'intégrer immédiatement la vie active comme c'est le cas pour les diplômés de la STS, mais dans une perspective à plus long terme de l'emploi et de la formation, les diplômés d'IUT devant posséder la capacité et la motivation nécessaires pour acquérir de nouvelles compétences et qualifications tout au long de leur vie professionnelle. L'enseignement professionnel supérieur court a une forte composante d'enseignement général à laquelle s'ajoute une formation professionnelle poussée, et permet aux étudiants d'obtenir des postes de niveau intermédiaire entre ceux de technicien et d'ingénieur dans un large éventail de spécialisations.

Sans prétendre à une description exhaustive du système des IUT, nous tenons à signaler que l'étude historique des IUT nous a amenés à conclure que la ressemblance existant avec la situation sociale et économique de la Hongrie au début des années 90 justifiait qu'on réfléchisse sérieusement à la possibilité d'adopter le système d'enseignement professionnel post-secondaire français. Toutefois, le manque de capitaux obligera les responsables hongrois à promouvoir le développement de tels établissements dans le cadre du système d'enseignement supérieur déjà en place, ce qui rendra l'approche plus complexe.

AUTRES MODÈLES EUROPÉENS PRIS EN CONSIDÉRATION

Pour élaborer le modèle d'enseignement post-secondaire court, adapté à la Hongrie, on s'est référé à un autre modèle européen. Sans entrer dans le détail, on peut signaler que certains responsables hongrois, manifestement influencés par la conception anglo-saxonne de l'enseignement supérieur, ont suggéré d'étudier le modèle britannique.

Au Royaume-Uni, l'enseignement supérieur non universitaire a été longtemps dominé par les anciens *Polytechnics*. Comme on sait, ces collèges polytechniques

offraient un cycle long, mais différent des filières traditionnelles d'enseignement supérieur, et ont toujours essayé de rivaliser avec les universités.

Cette tendance a conduit à instaurer au Royaume-Uni, au début des années 80, un cycle court d'enseignement non universitaire relevant d'un conseil spécial, le BTEC (*Business and Technician Education Council*). Le cursus qui dure deux ans est sanctionné par le HND (*Higher National Diploma*). Par rapport à l'IUT français, on relève des différences importantes. Le modèle britannique offre des possibilités d'accès beaucoup plus diversifiées, les candidats ne devant pas nécessairement être titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Plusieurs types d'établissements d'enseignement peuvent proposer ce cycle d'études («franchisage»). Compte tenu de ces différences, le HND ne devrait pas jouir d'une réputation aussi grande que le DUT (diplôme universitaire de technologie), mais il joue au Royaume-Uni plus ou moins le même rôle que le DUT en France.

Le groupe d'experts a étudié plus particulièrement les modèles européens de cycle court danois, belge et norvégien et une étude Tempus CME a été consacrée à ce sujet. L'étude réalisée dans le cadre du programme Tempus portait sur les systèmes britannique, français, allemand et néerlandais. La Hongrie a finalement décidé d'adapter les modèles français et britannique.

MESURES CONCRÈTES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

L'absence de législation a amené le groupe d'experts à travailler à partir d'un projet. C'est ainsi qu'on a entrepris de jumeler des établissements d'enseignement supérieur hongrois et des établissements britanniques préparant au HND ainsi que des établissements hongrois inspirés des IUT et des instituts de technologie français.

On a procédé à six jumelages avec le concours du ministère français des Affaires étrangères, de l'Association des directeurs d'IUT (ADIUT) et du ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Les activités menées vont d'opérations de sensibilisation à des échanges de professeurs et d'étudiants, en passant par l'élaboration de programmes d'enseignement.

Il s'agissait essentiellement d'entreprendre de telles activités bilatérales, de les développer et de les mettre en œuvre dans le cadre du programme PHARE ou d'autres programmes financés par des sources multilatérales. Cette idée de départ s'est concrétisée à ce jour avec le lancement d'un projet PHARE de grande envergure visant le renforcement des liens entre l'enseignement et l'économie. En ma qualité d'auteur et de coresponsable de ce projet, je puis affirmer que l'enseignement supérieur professionnel court agréé en Hongrie est en bonne voie.

La nouvelle équipe dirigeante du ministère hongrois de la Culture et de l'Éducation a pris conscience de l'importance que revêt la mise en place d'un cycle court agréé d'enseignement post-secondaire et envisage d'établir la base législative nécessaire si

longtemps attendue. Le projet de loi sur l'enseignement supérieur visant plus particulièrement l'enseignement post-secondaire court a déjà été soumis au Parlement hongrois.

Les responsables restent confrontés à plusieurs graves problèmes.

L'un de ces problèmes résulte de la controverse sur la répartition des compétences au sein du gouvernement hongrois s'agissant du contrôle de la formation et de l'enseignement professionnels. L'enseignement secondaire professionnel et le recyclage des adultes relèvent depuis six ans déjà du ministère du Travail, tandis que le ministère de la Culture et de l'Éducation est chargé de l'enseignement primaire et secondaire général et de l'enseignement supérieur. Cette répartition schématique des compétences suffit à montrer qu'au moment de la division artificielle des champs de compétence, les responsables ne se sont pas préoccupés de la formation et de l'enseignement professionnels supérieurs. Les deux ministères ont pris tardivement conscience de la nécessité de s'occuper du sort de ces 40 000 à 45 000 jeunes diplômés (par an) de l'enseignement secondaire qui n'ont accès à aucun type d'enseignement post-secondaire. La situation engendrée par cette masse importante d'étudiants potentiels a donné lieu à une fâcheuse rivalité entre les deux ministères, ce qui n'a pas facilité la tâche des responsables. L'une des options qu'ils auraient dû retenir consistait à adapter les modèles français que sont la STS et l'IUT. La STS relève manifestement de la compétence du ministère du Travail tandis que l'IUT qui fait partie intégrante de l'enseignement supérieur, aurait dû être du ressort du ministère de la Culture et de l'Éducation. Au lieu d'appliquer ce clair découpage des tâches, les ministères ont abordé le problème de manière ambiguë et on peut se demander si la procédure législative en cours donnera naissance à un modèle approprié.

Les autorités hongroises doivent faire face à un autre problème majeur qui résulte du manque d'empressement avec lequel les ministères compétents se sont attaqués au problème. Comme indiqué plus haut, le système éducatif produit chaque année entre 40 000 et 45 000 diplômés de l'enseignement secondaire qui ne sont pas absorbés par l'enseignement tertiaire. Par ailleurs, les besoins du marché du travail sont apparus très clairement au moment du changement de régime. Ces deux phénomènes ont créé un réel besoin sur le marché de l'enseignement, au point de mobiliser de nombreux établissements privés ainsi que des établissements d'enseignement supérieur prompts à s'adapter. Ces établissements qui sont habilités à dispenser des cours à titre onéreux – la loi de 1993 sur l'enseignement supérieur a légalisé toutes les activités de ce type entreprises par des établissements d'enseignement supérieur – ont mis en place un nombre considérable de programmes d'enseignement post-secondaire court, sans qu'aucun agrément n'ait été délivré et qu'aucune norme n'ait été définie et – bien entendu – sans qu'aucun diplôme ou certificat national ne sanctionne la fin des études suivies.

Les responsables de l'éducation ont commis une grave erreur en autorisant une telle prolifération de formations assorties de frais de scolarité élevés. Dans un pays traversant une période critique, où les classes moyennes s'appauvrissent, des droits de scolarité élevés grèvent souvent le budget des ménages. Aucun système de bourse ou d'allocation n'a été mis en place, ce qui conjugué à la situation décrite plus haut va carrément à l'encontre du principe de base de l'égalité des chances.

Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur qui ont beaucoup souffert des compressions budgétaires dues à la politique d'austérité financière conduite par le

gouvernement, sont évidemment satisfaits de toucher des revenus supplémentaires, lesquels sont déjà intégrés à leur budget. Le gouvernement commettrait une seconde erreur majeure s'il tentait de mettre un terme à ce type d'activités, ce qui montre bien la complexité de la situation actuelle qui résulte en partie de la négligence des pouvoirs publics.

A notre avis, l'unique voie que le gouvernement puisse suivre est la suivante : établir des systèmes d'agrément national distincts pour les STS (prolongement de l'enseignement secondaire professionnel) et pour les IUT (enseignement professionnel supérieur court). Cela n'exclurait pas la possibilité (limitée, toutefois) de passer d'un système à l'autre. La procédure d'agrément pour les STS est en cours d'élaboration au ministère du Travail tandis que pour les IUT, cette procédure doit être élaborée par le ministère de la Culture et de l'Éducation selon des normes d'enseignement plus strictes. Une sorte de diplôme d'enseignement supérieur doit également être défini. Les étudiants des IUT doivent être reconnus comme étant des étudiants de l'enseignement supérieur, ce qui doit, bien entendu, se retrouver dans le système de financement. Les droits de scolarité ne doivent pas dépasser ceux appliqués dans le l'enseignement supérieur long. C'est ainsi que les formations agréées, financées à l'échelon central et sanctionnées par un diplôme, se multiplieront et deviendront attrayantes pour les diplômés du secondaire.

L'adoption de telles mesures ralentirait la multiplication des formations non agréées – assorties de frais de scolarité élevés – sans entraîner de pertes budgétaires importantes pour les établissements d'enseignement supérieur. Étant donné que le budget de l'enseignement supérieur ne sera pas augmenté avant un certain temps, la procédure suggérée facilitera la transformation des programmes d'enseignement qui, en effet, s'impose. Cela se fera au détriment des programmes traditionnels d'enseignement long, favorisant ainsi une réorganisation salutaire du système d'enseignement.

Enfin et surtout, le ministère devrait favoriser un rapprochement entre les établissements d'enseignement supérieur et les représentants des milieux économiques et industriels régionaux. Comme indiqué précédemment, c'est là le coeur du problème, la mise en place d'un secteur de formation et d'enseignement professionnels post-secondaires courts ne pouvant être envisagée si les partenaires économiques ne participent pas activement aux conseils consultatifs et de gestion des établissements.

CONCLUSION

Malgré les réticences des responsables de l'éducation, traditionnellement élitistes, les experts hongrois sont parvenus à faire accepter l'idée d'introduire un cycle court dans le système d'enseignement supérieur. Le rôle des pouvoirs publics dans ce processus de transformation a été défini et a recueilli l'approbation générale. Reste à voir si cette évolution soutenue par une réforme législative adéquate apportera un appui efficace aux réformes économiques radicales qui s'imposent.

QUESTIONS DE PERSONNEL ET STRUCTURE DES ÉTABLISSEMENTS

Ingrid Moses

Université de Canberra¹
Australie

RÉSUMÉ

En s'appuyant sur l'exemple de sa propre université, l'auteur remarque que les questions de personnel sont évidemment très importantes pour un établissement d'enseignement supérieur, et que ce poste représente une part substantielle du budget. Elle soulève ensuite un certain nombre de questions qui sont apparues depuis quelques années à propos des ressources en personnel et de l'infrastructure en les regroupant dans les rubriques gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, gestion et administration des universités, personnel de soutien.

Le projet IMHE sur les questions de personnel dans l'enseignement supérieur a porté essentiellement sur le personnel universitaire dans le contexte des fonctions fondamentales des universités – l'enseignement et la recherche. S'y est ajoutée, ensuite la question des relations entre le personnel universitaire et le personnel administratif, mais de très nombreux autres aspects relatifs aux ressources en personnel et aux infrastructures des établissements méritent d'être mis en lumière. Voici quelques exemples concrets.

Notre université, petite université australienne comptant moins de 9 000 étudiants, est actuellement (en 1996) en pleine négociation concernant l'affectation du budget de 1997. Nous recevons du gouvernement notre subvention de fonctionnement au titre d'une dotation budgétaire globale destinée à financer les activités d'enseignement et de recherche. Nous avons six facultés et trois divisions de soutien. Pour 1997, les dotations budgétaires sont, au stade actuel de nos négociations internes, les suivantes (en pourcentage des dotations globales reçues du gouvernement) :

Facultés	49.5 pour cent
Direction	2.2 pour cent
Services universitaires	7.8 pour cent
Validation et examen des cursus	
Planification et statistiques	
Gestion de la recherche	
Services d'aide aux étudiants	
Services d'aide au personnel enseignant	
Gestion des étudiants	
Affaires internationales	
Services administratifs	10.3 pour cent
Ressources humaines	
Finance	
Bâtiments	
Relations publiques	
Services d'information	11.3 pour cent
Bibliothèque	
Services d'informatique	
Imprimerie, etc.	
Infrastructure des technologies d'information	1.6 pour cent
Infrastructure des bâtiments	2.2 pour cent
Services collectifs et frais généraux	6.4 pour cent
Autres, y compris Fonds du vice-chancelier, recherche, années sabbatiques, etc.	8.7 pour cent

Un examen de ces affectations montre clairement que les infrastructures nécessaires aux activités fondamentales de l'université, à savoir l'enseignement et la recherche, absorbent en fait une part très importante du budget, et notre Université ne doit guère différer de très nombreuses universités à travers le monde.

Pareillement, si nous examinons la question du personnel, nous constatons que les universités emploient un personnel plus nombreux pour les activités de soutien que pour l'enseignement et la recherche. Dans l'ensemble, les universités australiennes employaient en 1994, 77 000 personnes. Sur ce nombre :

53.6 pour cent	étaient employées à des fonctions non académiques
32.7 pour cent	s'acquittaient de fonctions d'enseignement/recherche
10.6 pour cent	s'acquittaient uniquement de fonctions de recherche
3.2 pour cent	s'acquittaient uniquement de fonctions d'enseignement.

Le rapport entre personnel universitaire et personnel administratif/technique/spécialisé varie d'une université à l'autre. A l'Université de Sydney, grande université regroupant toutes les facultés (coûteuses et non coûteuses), le rapport était le suivant : 44.8 pour cent de personnel de soutien, 55.2 pour cent de personnel d'enseignement et de recherche. A l'Université Edith Cowan, petite université largement axée sur l'enseignement à distance et comptant plusieurs campus, les pourcentages étaient les suivants : 62.9 pour

cent de personnel de soutien, 36.1 pour cent de personnel d'enseignement et de recherche. Dans la plupart des universités les pourcentages se situent aux alentours de 50 pour cent².

Le poste « personnel » est à l'évidence très important, et il grève considérablement le budget d'un établissement d'enseignement supérieur, dont il représente une part substantielle et fixe.

Nous soulevons ici un certain nombre de questions qui ont surgi à la fin du XX^e siècle à propos de la question générale des ressources en personnel et des infrastructures en les répartissant comme suit :

- Gouvernance des établissements d'enseignement supérieur.
- Gestion et administration des universités.
- Personnel de soutien.

Ces questions sont examinées dans le contexte de l'évolution de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, à savoir :

- Expansion et différenciation des systèmes d'enseignement supérieur.
- Vérification et évaluation de la qualité.
- Mondialisation.

Ces questions ont été examinées au cours de séminaires dans un passé récent, on ne les approfondira donc pas ici ; elles font seulement partie du contexte de cet article.

GOUVERNANCE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les universités ont des statuts juridiques différents dans des systèmes législatifs différents ; elles sont souvent créées en vertu d'une charte ou d'une loi du parlement, ou dans le cadre d'un régime juridique de l'enseignement supérieur. D'autres établissements d'enseignement supérieur ont parfois un statut différent.

Dans les systèmes européens, les universités sont en relation étroite avec le gouvernement qui a un droit de regard général sur elles. Dans le système anglo-saxon, les universités ont généralement un conseil d'administration ou de *trustees* (États-Unis, Canada, Royaume-Uni depuis 1992), ou un « Sénat » (Conseil d'université) (Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande) qui représentent des intérêts extérieurs, c'est-à-dire autres que le personnel et les étudiants de l'Université.

Le rôle des conseils varie d'un pays à l'autre ; dans l'ensemble cependant ils ont tous des responsabilités financières, des responsabilités universitaires au sens large, et ils doivent élire et soutenir le président (chancelier)/vice-chancelier. Gade³ récapitule les responsabilités des *trustees* sous dix rubriques :

- Préciser la mission de l'université.
- Nommer le Président et étayer et évaluer son action.

- Garantir une planification efficace à long terme.
- Garantir l'obtention de ressources suffisantes.
- Gérer efficacement les ressources.
- Approuver le programme d'enseignement.
- Servir de passerelle et de facteur régulateur entre le campus et la collectivité.
- Préserver l'autonomie de l'établissement.
- Servir de Cour d'appel.
- Évaluer la gestion du Conseil⁴.

Ces fonctions sembleront étranges et incongrues aux membres d'un système d'enseignement supérieur où les établissements n'expriment pas explicitement leur mission, encore que certaines missions puissent être dévolues à des secteurs déterminés. C'est ainsi qu'en Allemagne, les *Fachhochschulen* et les *Berufsakademien* ont des missions tout à fait distinctes, mais dans l'ensemble les universités considèrent qu'elles ont toutes la même mission.

Dans de nombreux pays, le recteur/président n'est pas nommé par un comité équivalent au Conseil d'administration, mais est élu par l'ensemble du corps enseignant ou nommé par le ministre. Il (ou elle) est néanmoins le *primus (prima) inter pares*.

En Australie, la planification à long terme est une fonction incombant également aux conseils d'université. Mais en Australie et aux États-Unis, les universités fonctionnent dans un environnement de marché où le recrutement des étudiants, la recherche de créneaux sur le marché, l'adaptabilité et la flexibilité pour s'y positionner présentent une grande importance. Dans les systèmes bureaucratiques comme ceux de l'Europe continentale⁵, l'admission des étudiants, l'établissement des programmes et le recrutement des enseignants sont réglementés par le biais de dispositifs, de directives et de lois à l'échelle nationale.

Pareillement, dans de nombreux pays, surtout européens, les ressources sont octroyées aux universités par le ministre, au titre de dotations budgétaires par poste, et si les postes doivent être approuvés et financés par le ministre, un conseil d'université n'a pas grand chose à faire. Évidemment, les ressources doivent être utilisées efficacement. Mais si les fonds discrétionnaires sont très modestes, il y a beaucoup moins de risques de mauvaise gestion que dans un système où les fonds publics sont octroyés à titre d'une dotation budgétaire globale aux établissements et/ou dans des systèmes où les établissements doivent justifier chaque année leur emploi, sans qu'il y ait d'engagement triennal ou autre engagement à moyen terme du gouvernement.

Dans certains pays aussi l'approbation du programme éducatif est du ressort du ministre; dans d'autres on considère qu'elle fait partie de la responsabilité collective de l'université, par l'intermédiaire d'organes internes de prise de décision collégiale, tels que le Conseil d'université/Sénat/Comité d'enseignants.

Les autres fonctions s'expliquent pour une large part par la culture de marché des États-Unis; faute d'un cadre juridique national global qui garantit l'autonomie, au moins dans certains domaines spécifiques, et faute d'une culture collégiale, à l'exemple du Royaume-Uni jusqu'à une date récente⁶, les établissements doivent souvent mener leur

propre bataille et peuvent être fortement influencés par les membres du Conseil d'administration, notamment par le président.

En Australie, dans un marché de plus en plus ouvert et concurrentiel, les conseils d'administration et leur activité sont soumis depuis une date récente à un examen rigoureux⁷. Le rapport d'un Comité d'enquête sur la gestion de l'enseignement supérieur a formulé un certain nombre de recommandations concernant la gouvernance et le rôle du vice-chancelier *vis-à-vis* du Conseil. Il a recommandé qu'un rôle beaucoup plus important soit dévolu au Conseil, à qui incombe essentiellement la responsabilité en dernier ressort de la direction stratégique et du développement de l'université, l'obligation de rendre des comptes extérieurement et intérieurement, et notamment d'assurer le suivi et l'examen des résultats de l'établissement⁸.

Il est nécessaire de définir soigneusement les rôles respectifs sur le plan de la gouvernance et de gestion du Conseil et du président/vice-chancelier. La *Chronicle of Higher Education* fait état de nombreux différends au sein du système américain d'enseignement supérieur et de tentatives de *trustees* nommés par le gouvernement d'appliquer leur propre programme d'action. Il a été rapporté⁹ qu'à la *James Madison University* de nouveaux *trustees* nommés par l'administration républicaine s'emploient à mener une micro-gestion de l'université. L'un d'entre eux aurait dit : « Je me propose de reprendre filière par filière le manuel de l'université pour voir ce que je n'aime pas et ce que j'estime ne pas avoir sa place dans notre campus. » Son programme de *trustee* prévoit de supprimer les postes de titulaire, de mettre fin aux mesures en faveur des groupes défavorisés, de redresser les tendances « libérales » des programmes universitaires et de supprimer les droits d'inscription obligatoires.

Questions

Comment la représentation de la collectivité (au sens le plus large) et l'obligation de rendre des comptes à cette dernière peuvent-elles être le mieux utilisées pour les intérêts de l'Université ?

Comment les déclarations sur la mission de l'établissement et les plans stratégiques peuvent-ils être fructueux pour votre établissement ?

GESTION ET ADMINISTRATION DES UNIVERSITÉS

Jusqu'à une date très récente les universités n'étaient pas « gérées ». Elles ont toujours eu besoin d'être administrées ; Maurice Kogan¹⁰ a évoqué les aspects conceptuels des relations entre universitaires et administrateurs, fourni des données de recherche et des aperçus empiriques et présenté des études de cas.

Dill¹¹, dans un exposé d'ensemble de l'administration des universités, récapitule trois modèles : le modèle de l'Europe continentale, celui du Royaume-Uni et celui des

États-Unis. Dans le premier, notamment en France, en Allemagne et dans les pays qui ont adopté une organisation similaire, c'est le gouvernement par l'intermédiaire de ses ministères qui définit non seulement le cadre dans lequel fonctionnent les établissements, mais qui règle certains aspects de la gouvernance et de l'autonomie des établissements par des directives et des lois, notamment ce qui concerne les programmes d'étude, les questions de personnel, l'admission des étudiants. On ne trouvait dans les établissements qu'une légère infrastructure de gouvernance et de gestion, car le pouvoir était dévolu au titulaire du poste de président qui négociait directement avec le ministère.

Dans le modèle du Royaume-Uni, les universités sont des entités à part et ont/avaient pour caractéristique de partager une même culture et un même système de valeurs, d'avoir un système de comités largement collégial et interne et de s'en remettre au jugement des spécialistes des questions. Elles jouissaient d'une grande autonomie pour les questions universitaires, dans un cadre de normes convenues. Il existait une certaine infrastructure de fonctionnement des comités, mais ce n'est que récemment qu'on a vu apparaître une infrastructure de gestion à la suite des changements intervenus dans l'enseignement supérieur britannique.

Dans le modèle américain les fonctions d'intégration du système collégial britannique ou des prescriptions ministérielles/lois en Europe incombaient à des fonctionnaires de l'université, en premier plan au président/chancelier. Les établissements fonctionnent dans un environnement de marché. L'absence d'un cadre juridique national, et la multiplicité et la diversité des établissements d'enseignement supérieur a obligé ceux-ci à mettre en place des structures qui leur ont permis d'entrer en concurrence sur le marché, surtout en ce qui concerne les étudiants, mais aussi pour ce qui est du personnel et d'autres ressources.

Dill prévoit que le mixage actuel de mécanismes bureaucratiques, collégiaux et de marché, qui caractérise aujourd'hui l'administration universitaire aux États-Unis se généralisera dans l'enseignement supérieur¹². Il semble certainement qu'il en soit ainsi lorsque nous constatons que dans les systèmes d'enseignement supérieur européens on passe d'un contrôle étatique à une plus grande autonomie des établissements, lorsque nous voyons l'exemple du Royaume-Uni, où le contrôle de l'État s'accroît et se différencie par rapport à ce qu'il était, et lorsqu'on prend les exemples de l'Australie et la Nouvelle-Zélande, où l'enseignement supérieur a été aussi soumis à un contrôle, une orientation ou une interférence accrues de l'État sur le plan de l'admission des étudiants, de la gestion des établissements et de l'affectation des ressources. Dans tous les cas, il est tenu compte du marché, qu'il s'agisse des compétences intellectuelles, du personnel enseignant, des étudiants et du financement de la recherche.

Dans un système d'enseignement supérieur vaste, en expansion et concurrentiel, l'administration ne semble plus suffire à elle seule pour faire face aux fonctions de l'université. L'admission des étudiants, les politiques et les lignes d'action des établissements requièrent certes une administration stricte et soutenue, mais face à l'élargissement des fonctions et la diminution relative des ressources, il devient indispensable de gérer ces dernières de façon rentable.

Le personnel de direction

Cette différenciation des fonctions devient patente lorsque l'on examine la structure du personnel de direction des universités. Aux États-Unis, les universités et les *colleges* ont des présidents recrutés par contrat, provenant souvent d'autres universités. Ceux-ci sont secondés par des vice-présidents : vice-président des questions universitaires, de la recherche, du développement et des relations extérieures, des finances et de l'administration, de l'instruction, de la planification et de la promotion, des questions d'étudiants et de plus en plus souvent, des technologies de l'information. Ils sont souvent secondés par des vice-présidents adjoints qui gèrent une partie de leurs dossiers.

Aux États-Unis, de nombreux présidents d'université jouent le rôle de représentant extérieur de l'établissement, consacrant l'essentiel de leurs efforts à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur de l'université. Le personnel enseignant et le personnel de soutien attendent peut-être du président qu'il coordonne les diverses sections de l'université, qu'il dirige cette dernière avec une certaine hauteur de vues, mais de plus en plus souvent celui-ci délègue ces rôles à ses vice-présidents. La *Chronicle of Higher Education*, toujours elle, signale régulièrement des cas d'enseignants universitaires qui demandent que leur président démissionne ou soit démissionné. Le chancelier de *Vanderbilt University* a été prié de démissionner parce qu'il « consacre la plupart de son temps à des donateurs, des législateurs et d'autres membres du monde extérieur »¹³. Le président de *Rutgers* a été accusé d'avoir « dressé autour de lui un mur de prévôts et de doyens », de « s'être isolé des enseignants et de se désintéresser des questions intellectuelles »¹⁴.

En Australie, les postes de vice-chancelier d'université sont annoncés dans le monde entier et le titulaire est recruté par contrat. Le vice-chancelier est le chef de l'université sur le plan académique et administratif et il se donne de plus en plus souvent le titre de président directeur général, titre pris du monde des affaires et utilisé aussi dans d'autres pays.

En Australie, depuis l'essor du milieu des années 80, on a vu se généraliser des mouvements concernant la transparence et la qualité, ainsi que des pressions en faveur d'une bonne gestion et de la gestion des budgets spécifiquement affectés. Les universités ont créé des postes semblables à ceux que l'on trouve dans les universités américaines – vice-chancelier adjoint à la recherche, à l'enseignement universitaire, à l'administration, à la planification, aux ressources, aux affaires extérieures, aux relations internationales, aux questions de personnel, à l'égalité des chances, voire à la qualité. On constate une évolution similaire au Royaume-Uni mais non pas (tout au moins au même degré) en Europe continentale, et le président ou le directeur de l'administration s'est vu dans l'obligation, en raison de pressions extérieures – dont certaines provenant de l'OCDE – de tenir de plus en plus compte d'indicateurs de résultats et de mener la gestion et la comptabilité en fonction de ces indicateurs.

Une des distinctions principales entre établissements administrés et établissements gérés est qu'à l'heure actuelle les sections de l'université qui sont gérées ont un budget qui leur est spécifiquement affecté. Ce qui veut dire que l'obtention de ressources, les priorités dans leur utilisation, la transparence dans les prestations de services et l'utilisa-

tion des ressources influent sur les relations et les activités. Même à l'intérieur d'un établissement des gestionnaires sont en concurrence les uns avec les autres.

Le conflit concernant le rôle de directeur des activités universitaires et celui d'entrepreneur pour le compte de l'université est fortement mis en lumière dans le cas du président et du vice-chancelier. Ces derniers sont responsables de la gestion d'une partie de l'université, mais dans le domaine «proprement académique» il y reste encore de fortes traditions de prises de décisions collégiales dans le contexte du système des comités. Il se peut que le conseil délègue la gestion de l'université au vice-chancelier et celui-ci (ou celle-ci) délègue à son tour. Le Conseil délègue en outre des responsabilités au Conseil d'administration et à ses comités. Ce dernier a préséance sur le premier et dans de nombreuses universités c'est uniquement par son autorité personnelle que le vice-chancelier peut influencer sur l'établissement.

Il nous a été rapporté que dans de nombreuses universités européennes le poste de recteur doit être renforcé si l'on veut que des réformes soient lancées et appliquées, de sorte que l'établissement devance l'événement, que la gestion prenne une dimension stratégique et que l'université puisse se positionner dans un environnement global. Toutefois, dans des systèmes moins régis par le marché, il se peut que les recteurs souhaitent que l'établissement jouisse d'une plus grande autonomie vis-à-vis du ministre. Mais il ne leur paraît pas nécessaire que leur fonction soit juridiquement ou statutairement renforcée si on ne dérègle pas davantage l'admission des étudiants, les questions de personnel ou l'affectation des ressources. Dans plusieurs pays européens la tendance est à déléguer aux universités davantage de responsabilités en ce qui concerne les questions de personnel et la gestion des ressources. Dans ces pays, dont la Finlande ainsi que quelques *Länder* allemands, on discute actuellement des pouvoirs du recteur.

Si les recteurs, présidents et vice-chanceliers coordonnent les diverses composantes de l'université et sont les porte-parole des établissements et de ce qu'ils représentent, les diverses sous-structures, les unités organisationnelles académiques, s'occupent essentiellement de programmes par discipline ou par département.

Départements/instituts

Dans de nombreuses universités européennes la principale unité est l'institut, constitué autour d'une présidence. Dans ce système, encore largement en vigueur en Europe, les ressources sont concentrées autour d'un (une) professeur et de ses intérêts. Ce dernier est responsable de l'enseignement et des examens dans sa discipline, tandis que l'infrastructure et les activités de recherche sont essentiellement la responsabilité d'organismes de financement, y compris des ministères.

Contrastant avec ce système, on trouve dans le monde anglo-saxon le système des départements dont les facultés sont la clé de voûte. Les postes de doyen de faculté ou chef de département ont évolué dans les pays qui se dirigent vers un système davantage axé sur le marché, dont le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Les doyens peuvent occuper des postes hiérarchiques de gestionnaires et être responsables de la gestion des ressources humaines et matérielles, de l'exécution des programmes et de la

recherche. Sur le plan de la gestion, ils sont à leur tour hiérarchiquement supérieurs aux chefs de départements, auxquels le personnel universitaire et le personnel administratif du département doivent rendre compte. A l'heure actuelle, doyens et chefs de département occupent généralement leur poste à titre temporaire. Lorsque les vacances de ces postes sont annoncées à l'extérieur, il peut se faire que la nomination fasse l'objet d'un contrat pour une durée déterminée. Doyens et chefs de départements sont encore, pour la plupart, des universitaires de haut rang, mais plus s'accroît le divorce entre direction de la gestion et direction de l'enseignement universitaire, plus il est probable que l'on verra du personnel non universitaire recruté aux postes de directeur de département ou de doyen.

Comités d'université

Les organes de prise de décision collégiale et les organes consultatifs transcendent les structures hiérarchiques. Lorsque le Conseil d'administration de l'université est présidé par le vice-chancelier ou le recteur, on peut éviter les conflits. Lorsque des professeurs de haut rang président le Conseil d'administration et ses sous-comités, les négociations, les consultations, la communication entre les membres des comités et les gestionnaires prennent une importance capitale pour le fonctionnement des universités. On assiste à des luttes de pouvoir entre le président du Comité de la recherche et le vice-chancelier adjoint à la recherche, ou leurs homologues. Ces rivalités sont inhérentes à une structure qui combine d'une part la responsabilité personnelle des gestionnaires et de l'autre les prises de décision collégiales au titre conventions fondées sur la confiance mais sans obligation de rendre compte.

Questions

Comment votre établissement a-t-il spécifié les responsabilités en matière de gestion des hauts responsables/gestionnaires, des doyens et des chefs de département ?

Ces responsabilités sont-elles transparentes ? Les intéressés sont-ils comptables de leur action ?

Comment concilier au mieux la responsabilité personnelle et les pratiques et modalités de leurs prise de décision collégiale ?

Comment un établissement peut-il mettre en place une structure de gestion optimale ?

Comment les établissements peuvent-ils optimiser le mandat des gestionnaires (contrat ou élection) ?

PERSONNEL DE SOUTIEN

Le personnel de soutien fait partie des infrastructures disponibles qui servent à lancer, promouvoir et renforcer l'activité de l'université.

Traditionnellement, ce personnel était généralement composé de personnel administratif – relevant de l'administration centrale chargé de la gestion des biens, des ressources financières et des étudiants – de personnel de secrétariat et administratif dans les départements et facultés, de personnel technique dans les laboratoires et les ateliers et de personnel spécialisé dans les bibliothèques.

Alors que la demande de personnel enseignant augmente, les infrastructures des départements diminuent. Les ordinateurs personnels ont fait disparaître les secrétaires de département. Les universitaires tapent eux-mêmes leurs textes, font des photocopies, organisent les rapports avec les étudiants, établissent les calendriers, etc. Toutefois, comme on l'a vu dans le tableau ci-avant, le personnel de soutien représente encore la majeure partie du personnel dans les universités, mais non plus dans les départements.

En fait, pour répondre à toutes les questions que soulèvent les problèmes de gouvernance, de gestion et de personnel enseignant, il a fallu qu'apparaissent de nouvelles infrastructures.

On a créé des bureaux chargés des liens et des activités nouvelles avec la collectivité et des relations internationales, et qui n'interviennent pas dans la conduite de l'université. Des unités de planification sont dotées d'experts en matière de planification et de qualité, de statisticiens et d'un programmeur des systèmes, qui produisent les données et les plans destinés aux indispensables travaux de planification stratégique et de gestion (première série de problèmes).

Les établissements élaborent des déclarations détaillées concernant la responsabilisation, l'examen de l'action des principaux dirigeants et les enveloppes de rémunération liant les résultats et le salaire, et ils emploient le personnel nécessaire à cette fin (deuxième série de problèmes).

Les établissements réexaminent leurs procédures de sélection, de titularisation et promotion, mettent au point de nouvelles politiques du personnel, de nouveaux systèmes de rémunération, des régimes salariaux fondés sur les résultats, des systèmes d'appréciation, adoptent des dispositions et créent des centres de perfectionnement du personnel, établissent des plans enseignement-apprentissage, des plans de gestion de la recherche, des programmes de subventions à l'enseignement et à la recherche, etc. (troisième série de problèmes), et recourent à cet effet à un personnel de soutien nombreux.

De surcroît, certaines évolutions exigent de nouvelles infrastructures.

Mondialisation

Les universités embrassent les valeurs de l'internationalisation/mondialisation. La mondialisation exige, entre autres :

- qu’il y ait un responsable des affaires internationales ;
- que soient organisés des échanges d’étudiants et d’enseignants ;
- que le recrutement d’étudiants étrangers sont effectué par des spécialistes, et parfois à grande échelle ;
- que soient assurés des services de soutien aux étudiants étrangers, par exemple logement, prêts, soutien universitaire, conseils, soins de santé ;
- que des bourses d’étude soient prévues pour des étudiants étrangers ;
- que soit étudiée la possibilité de cours à l’étranger, d’accords de jumelage, de co-entreprises et d’entreprises en collaboration de toutes sortes ;
- que les programmes soient étudiés et revus pour tenir compte de l’optique internationale.

Tout cela n’exige pas seulement une infrastructure nouvelle. Cela exige de nouvelles formes de coopération entre le personnel enseignant et le personnel de soutien. Cela exige de nouveaux arrangements concernant le personnel, lorsque celui-ci doit être secondé, à l’intérieur et à l’extérieur des départements, pour mener un effort sur le plan international. Cela exige de nouvelles définitions et de nouveaux cadres de travail, étant donné que l’organisation de l’emploi du temps dominical du recteur d’une université étrangère, la participation à un forum éducatif de quatre jours à Hong-Kong, et le dialogue avec les parents de futurs étudiants sont des activités qu’il faut désormais envisager sous des optiques différentes. Une semaine normale de 35 heures avec des primes pour heures supplémentaires ne répond plus à ce que l’on exige des titulaires de ces postes.

L’internationalisation signifie aussi accès aux média électroniques et à l’Internet et utilisation intelligente et novatrice de ces derniers. Elle signifie que l’on accepte la notion de « université virtuelle », ou de « classe virtuelle » et que l’on étudie et planifie une utilisation efficace des techniques de l’information.

Il est nécessaire que les établissements planifient leurs activités internationales, les dotent de ressources suffisantes et les suivent constamment. Cela exige de l’établissement une politique ou un plan, et une unité d’organisation dotée de personnes culturellement ouvertes, qui sachent vendre et puissent communiquer avec le personnel des ambassades, les hommes d’affaires, les parents, les futurs étudiants, les universitaires, les spécialistes de l’éducation et les représentants des ministères.

Contrôle/évaluation de la qualité

Face à la nouvelle « culture » du contrôle et de l’évaluation de la qualité, il faut une infrastructure grâce à laquelle l’établissement, les facultés, les départements et chaque membre du personnel pourront :

- intervenir, ne serait-ce que par consultation, dans les mécanismes de garantie de la qualité ;
- acquérir la maîtrise de utilisation de ces mécanismes ;
- recevoir les données permettant d’évaluer les résultats en fonction des objectifs ;
- apprécier les résultats et être appréciés pour ceux obtenus.

Cela veut dire qu'il faut mettre en place des systèmes permettant de promouvoir la qualité dans les programmes, l'enseignement et l'apprentissage : systèmes de gestion des activités estudiantines, systèmes financiers, systèmes de personnel, systèmes de gestion de la recherche, qui soient intégrés et fournissent à ceux qui sont jugés sur leurs résultats les données nécessaires – en temps voulu et sous une forme accessible.

Perfectionnement du personnel

Le changement des structures au sein des établissements, des demandes, des responsabilités vis-à-vis de l'extérieur, et l'intensification de la concurrence entre les établissements et à l'intérieur de ceux-ci, signifient en outre qu'il faut mettre en place des programmes de perfectionnement du personnel enseignant et du personnel de soutien.

Il est nécessaire que le personnel enseignant acquière des connaissances, ou les maintienne à jour, en ce qui concerne les progrès de la pédagogie, les problèmes d'évaluation et de conception des cours et les techniques didactiques ; il faut qu'il se réoriente pour se concentrer sur les besoins d'apprentissage des étudiants, sur les moyens d'apporter une aide et de maintenir les normes face à un monde étudiant de plus en plus divers et grandissant. Il faut qu'il comprenne l'environnement extérieur et ce que l'on attend de son établissement. Il doit être secondé pour remplir des demandes de subventions de recherche, voire pour écrire des articles dans des revues spécialisées. Il doit être secondé pour superviser les étudiants qui font des recherches et être informé des conditions d'admission dans les établissements et des pratiques des cursus, de sorte à pouvoir conseiller les étudiants nationaux ou étrangers.

Les chefs de département et les doyens ainsi que les adjoints et les vice-présidents/recteurs doivent recevoir une formation à la gestion financière, aux techniques de négociation, de médiation et d'évaluation, aux médias et à la planification. Il est de même de leurs homologues de l'administration.

Le personnel de soutien doit se voir offrir des possibilités de comprendre les nouvelles exigences, la manière d'appliquer de nouvelles politiques, de nouvelles réglementations et en fait de nouvelles lois.

L'utilisation des technologies d'information, de communication, d'enseignement et de recherche ne représente pas seulement un problème financier et une charge de plus en plus lourde ; elle constitue aussi un immense défi au regard du perfectionnement du personnel. Il en résulte une demande croissante d'infrastructures de base.

Tous ces facteurs exigent une infrastructure de formation et de perfectionnement, une politique de perfectionnement du personnel, des responsabilités centralisées ou déléguées, du personnel nouveau et des ressources pour répondre à des besoins croissants.

Questions

Comment les établissements peuvent-ils se préparer à une participation active dans un environnement mondial ?

Comment les établissements peuvent-ils garantir aux parties prenantes que les problèmes de qualité sont pris en compte ?

Comment les établissements peuvent-ils fournir l'infrastructure nécessaire au perfectionnement permanent de tout leur personnel ?

CONCLUSIONS

Les universités et autres établissements d'enseignement supérieur ou tertiaire font partie d'un vaste réseau éducatif dont les citoyens sont des participants/étudiants depuis l'âge de 3 ou 4 ans jusqu'à la fin de leur vie. Les dépenses publiques destinées à l'enseignement supérieur représentent désormais une part importante du budget de l'éducation. Ce que l'on attend de l'enseignement supérieur va au-delà de la conservation, de la transmission et de la création de connaissances. Les avantages privés que représente l'éducation pour chaque individu et les avantages publics que représentent une élite ou une population cultivée sont reconnus ; mais de nombreux gouvernements attendent en outre des retombées économiques directes de leurs investissements dans l'enseignement supérieur.

Les universités sont priées, en tant qu'éléments de l'économie mondiale, et non en tant qu'éléments d'une communauté internationale de savants, d'épouser l'internationalisation. Les vérifications et évaluations de la qualité visent à garantir que les universités fournissent ce qu'elles annoncent qu'elles vont fournir.

Les défis que doivent relever les systèmes éducatifs et chaque établissement sont les suivants : préserver le noble héritage des universités et faire face aux exigences nouvelles de l'enseignement supérieur de masse et des économies mondiales, accroître la flexibilité sans provoquer d'aliénation et de dysfonctionnement dans les politiques de personnel, accroître le stock de compétences au sein des établissements, et développer une intelligence politique, économique et sociale, de sorte que les priorités du développement et les financements puissent être fixés et tenus. Nous ne voulons pas être dépassés par la réalité, nous voulons anticiper sur le futur.

NOTES

1. Depuis la rédaction de cet article, l'auteur a été nommée Vice-Chancelier de l'University of New England (n.d.r.).
2. *Selected Higher Education Staff Statistics*, 1994, AGPS, Canberra, 1995, pp. 30-31.
3. Gade, M.L., « Trustees, Board of », in B.R. Clark et G. Neave (dir. pub.), *The Encyclopaedia of Higher Education*, 1992, vol. 2, pp. 1494-1501.
4. *Ibid.*, pp. 1498.
5. DILL, D.D., « Administration : Academic », in B.R. Clark et G. Neave (dir. pub.), *Encyclopaedia of Higher Education*, 1992, vol. 2, pp. 1318-1329.
6. *Ibid.*, pp. 1321-1323.
7. HOARE, D. (président), *Higher Education Management Review*, rapport du Committee of Inquiry, AGPS, Canberra, 1995.
8. *Ibid.*, p. 6.
9. HEALY, P., « The Republican Contract with Public Colleges », *The Chronicle of Higher Education*, 26 janvier 1996, A27.
10. KOGAN, M. (1996), « Academic and Administrative Interface », document présenté au séminaire IMHE sur « Staffing and Institutional Infrastructures », Université technique de Budapest, 29-30 août.
11. DILL, *op. cit.*
12. DILL, *op. cit.*, p. 1326.
13. MAGNER, D.K., « Professors Urge Vanderbilt Leader to Step Down », *The Chronicle of Higher Education*, 5 janvier 1996, A15.
14. WILSON, R., « A President under Siege », *The Chronicle of Higher Education*, 1^{er} mars 1996.

**GESTION DES DÉPENSES EN CAPITAL
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : MISE
A PROFIT DE L'EXPÉRIENCE INTERNATIONALE***

Cees de Vries
Twijnstra Gudde
Pays-Bas

et

Kenn Fisher
OCDE
France

RÉSUMÉ

Du fait ces dernières années du développement de l'enseignement supérieur de masse, de l'évolution des spécificités de la population estudiantine ainsi que des innovations dans les prestations de services d'enseignement, les besoins de financement en capital se sont considérablement accrus. Alors que les financements publics souvent ne peuvent répondre à la demande, la gestion du parc immobilier dans l'enseignement supérieur est en passe de devenir rapidement un problème stratégique dans de nombreux pays Membres de l'OCDE. Bien que les situations diffèrent, il est réellement nécessaire que les établissements et les pays mettent à profit l'expérience internationale en la matière. Dans cet article, on examine les tendances profondes du changement, définit un modèle de référence et énumère des initiatives qui ont émergé de la réunion d'experts sur ce thème, à Warwick en mars 1997.

* Cet article s'inspire des conclusions de la réunion d'experts de l'OCDE-PEB (programme décentralisé pour la construction et l'équipement de l'éducation) tenue en mars 1997 à l'Université de Warwick (Royaume-Uni). Une vingtaine de participants venus de dix pays Membres de l'OCDE (Australie, Autriche, Belgique, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Pays-Bas, Royaume-Uni) se sont penchés sur le financement des dépenses en capital dans l'enseignement supérieur.

DÉFINITION DE NOUVELLES RÈGLES

Résistance au changement

Sur le marché, la gestion des actifs immobiliers consiste à apparier la demande et l'offre d'espace, du point de vue de la quantité, de la qualité, du prix, de la situation géographique et du moment. Il s'agit, pour dire les choses simplement, d'assurer l'adéquation d'un volume idoine d'espace, avec l'organisation et les normes de finition voulues, au juste prix, au bon endroit et au bon moment. La gestion de toutes ces variables exige un grand professionnalisme afin de limiter les risques le plus possible.

La gestion des risques, en matière d'actifs immobiliers, concerne plus particulièrement les performances des bâtiments et leur «résistance au changement». Dès lors qu'un bâtiment est en service, des raisons techniques, juridiques et financières font souvent obstacle à sa transformation. La durée de vie d'un bâtiment est habituellement calculée en dizaines d'années et les montants financiers en jeu sont importants. C'est pourquoi les principaux acteurs sur le marché (qu'ils soient propriétaires ou usagers) se constituent des portefeuilles d'actifs immobiliers comprenant différents types de bâtiments, de contrats et de montages financiers.

C'est la «résistance au changement» de leur parc immobilier qui fait que les établissements se tournent vers le marché. Les pouvoirs publics, soucieux de réduire les dépenses de l'État, ne peuvent pas financer l'achat d'espace nécessaire pour accueillir les effectifs croissants d'étudiants, la modernisation des installations et dans certains cas même les services d'entretien les plus élémentaires. Il n'est pas étonnant que certaines vertus du marché, telles que les apports de capitaux extérieurs et la capacité de réaliser des gains d'efficience, deviennent très tentantes pour les gestionnaires du parc immobilier du secteur éducatif.

Certains soutiendront peut-être que des établissements d'enseignement tertiaire fonctionnent déjà parfois selon les conditions du marché. Quelques signes en témoignent : la concurrence grandissante que se livrent les établissements, le recours à la gestion des risques dans le cadre de projets, l'occupation de «bureaux disponibles en ville» et l'utilisation de capitaux aux conditions du marché, par exemple dans les contrats de crédit-bail. En revanche, les mécanismes de l'offre et de la demande en général ne jouent pas librement.

Les pouvoirs publics agissent sur le niveau des effectifs dans l'enseignement tertiaire et par voie de conséquence sur la demande d'espace. Dans la plupart des pays Membres de l'OCDE, les subventions publiques, sous quelque forme que ce soit, représentent toujours la majeure partie des ressources des établissements. Les bâtiments occupés par les établissements d'enseignement tertiaire sont pour la plupart financés par des subventions d'État et leur situation géographique ainsi que leur conception spécifique ne permettent guère d'espérer les affecter à d'autres utilisations. Il s'ensuit qu'à la revente ils ont une valeur quasiment nulle. Dans la mesure où ces établissements ne sont d'habitude pas censés faire de bénéfices, leur taux de solvabilité est d'ordinaire assez faible.

L'esprit d'entreprise fait son chemin

Dans beaucoup de pays Membres de l'OCDE, un débat très animé se déroule au sujet des avantages et des inconvénients d'une solution qui consisterait à gérer le parc immobilier dans l'enseignement tertiaire selon le libre jeu des forces du marché. Ce débat repose sur l'hypothèse qu'après la tutelle du ministère, celle des investisseurs est la seule option restante. Pourtant, certaines expériences tentées avec succès dans divers pays mettent en évidence une troisième solution riche de promesses. Il s'agit en substance de prendre quelque distance par rapport au paternalisme du secteur public et aux entreprises privées et de concevoir l'établissement d'enseignement supérieur comme une entreprise qui doit mobiliser ses propres forces et déterminerait ses propres règles. Dans cette hypothèse, ces établissements prennent les choses en main et instaurent une coopération constructive avec les sources de financement publiques et privées. D'une certaine façon, ils créent leurs propres débouchés. Le potentiel de ce scénario devient clair lorsqu'on le situe dans un contexte historique.

Au cours des 30 dernières années, le système d'enseignement tertiaire a enregistré une progression constante dans tous les pays Membres de l'OCDE. La demande d'espace supplémentaire a été énorme, permanente et générale. Dans ces conditions, la fourniture d'actifs immobiliers a constitué un moyen de régulation important à la disposition des pouvoirs publics. Le financement des projets de construction a joué un rôle dans la structure géographique de la politique d'enseignement tertiaire et dans le développement régional, et a couramment servi d'argument dans les périodes préélectorales.

Dans cette situation, l'accent était surtout mis sur le financement d'espace supplémentaire. Les établissements ont réalisé que les pouvoirs publics accordaient un faible rang de priorité aux programmes de renouvellement des bâtiments et à la maintenance. La réduction des dépenses publiques dans les années 80 a occasionné de nouvelles contraintes. La maintenance devenait un fardeau et l'approbation des financements en capital exigeait de très nombreuses formalités administratives.

Les établissements ont commencé par chercher des moyens supplémentaires au sein même du système. Le parrainage, la mobilisation de fonds, les arrangements fiscaux, la sous-traitance de certains services et la sous-location d'espace ont apporté quelques solutions. Dans certains pays, des établissements soucieux de l'avenir ont franchi un pas de plus. Ils ont accru leur capacité de financement en se créant de la trésorerie grâce à de nouveaux créneaux (des centres de conférence, par exemple), en exploitant leurs possibilités d'endettement et en faisant intervenir des tierces parties pour gérer les services de soutien (les résidences d'étudiants, les garages et les parcs de stationnement, les piscines, par exemple). Dans d'autres pays, on a autorisé des opérations de financement hors bilan, d'un montant limité.

Enfin, dans quelques autres pays, l'administration centrale a décidé de transformer quelque peu les dispositions juridiques applicables aux travaux d'équipement et d'accorder une autonomie aux universités, vis-à-vis de l'extérieur, de telle sorte que les établissements puissent sous certaines réserves monnayer des actifs. Toutes ces innovations témoignent des efforts faits pour acquérir des équipements d'enseignement supérieur qui restent hors de portée dans le cas des règles traditionnelles d'affectation. Elles montrent

que les établissements bénéficient d'une autonomie croissante et font preuve d'un esprit d'entreprise plus grand. Ce qu'elles ne révèlent pas, c'est la redéfinition du rôle de l'espace dans l'enseignement tertiaire. Et cette redéfinition est précisément ce qui se passe.

Espace et innovation dans l'enseignement tertiaire

L'espace était jadis une condition *sine qua non* de l'enseignement tertiaire. La salle de classe, l'amphithéâtre et la bibliothèque constituaient les lieux d'interaction entre enseignants, étudiants et sources de données ainsi que des enclaves où la formation se déroulait en toute sécurité. Ces dernières années, avec l'essor de l'apprentissage par la réalisation de projets, de la téléformation et des multimédias, on a vu naître des lieux de formation «virtuels», et on a assisté à un déplacement des lieux de formation de l'école vers le lieu de travail et le domicile.

Les centres de formation à distance ont prouvé que certains programmes pouvaient être conduits moyennant très peu d'espace. Les autoroutes numériques permettent d'accéder à l'information de n'importe où. En revanche, certains établissements font valoir la nécessité d'assurer une formation collective et se dotent de bâtiments offrant un cadre d'apprentissage attrayant où étudiants et enseignants passent volontiers beaucoup de temps. Ces deux tendances semblent être vitales et par conséquent marquent la fin d'une époque où chaque programme d'études équivalait plus ou moins à une demande d'espace normalisée. Ce constat conduit à repenser les besoins d'espace pour chaque programme d'études au cours des prochaines années. Les gestionnaires du parc immobilier de l'enseignement tertiaire seront confrontés à une plus grande incertitude et à des variables plus nombreuses en matière de planification.

Si, à l'ère de l'information, l'enseignement tertiaire peut avoir lieu «n'importe où et à n'importe quel moment», les établissements se doivent de redéfinir leur raison d'être. L'un des scénarios consiste assurément à créer des lieux de formation attrayants, facilitant les nouveaux modes d'apprentissage. Dans ce scénario, la gestion du parc immobilier de l'enseignement tertiaire serait au coeur du programme stratégique de l'entreprise. Toutefois, d'autres scénarios exigent de la créativité de la part des gestionnaires du parc immobilier. Toutes les ressources qui sont consacrées à l'immobilier ne peuvent l'être au personnel, aux télécommunications et autres équipements, à la commercialisation ou aux bourses d'étudiant.

C'est ainsi que nous revenons au thème de l'offre et de la demande. Le gestionnaire du parc immobilier de l'enseignement tertiaire doit s'occuper d'un portefeuille non diversifié qui est principalement constitué d'investissements publics et consiste seulement en espaces standardisés tel que les salles de classes, les amphithéâtres et les laboratoires. Par ailleurs, l'enseignement est dispensé autrement, mais d'une façon générale les personnels d'encadrement intermédiaires connaissent très mal les choix à faire ainsi que leurs conséquences du point de vue de l'utilisation de l'espace.

Si l'on considère l'adéquation de l'offre et de la demande au sens traditionnel, la tâche des gestionnaires d'actifs immobiliers est probablement très minime. C'est

lorsqu'ils assument le rôle de maître d'ouvrage et d'expert conseil interne qu'ils apportent véritablement une valeur ajoutée. Ce n'est pas le bâtiment proprement dit qui donne au parc immobilier sa valeur réelle mais les activités qui s'y déroulent.

Ainsi, une série d'activités universitaires menées intelligemment en synergie dans un bâtiment en mauvais état peut malgré tout rapporter d'énormes loyers à condition de trouver le bon client. Toutefois, ce qui est beaucoup plus important que les éventuels gains à tirer de la sous-location, c'est la fourniture d'un espace de qualité à la communauté éducative. Comme le disait récemment le gestionnaire immobilier d'un grand aéroport international : «lorsque mon PDG parle d'immobilier, il ne parle pas de *la rentabilité des investissements* : il parle simplement du *rendement pour l'aéroport*.»

La question est donc de savoir comment le parc immobilier de l'enseignement tertiaire peut expressément favoriser, voire améliorer les performances de l'enseignement et de la recherche : *le rendement pour «l'école»*. Si le responsable de la gestion immobilière fait bien son travail lorsqu'il s'adresse à une banque pour obtenir un prêt afin de financer un grand projet de construction, la banque comprendra qu'il est question de financer l'établissement d'enseignement et non le bâtiment.

ÉLABORATION DE MODÈLES DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre d'un processus permanent de décentralisation dans la plupart des pays Membres de l'OCDE, le parc immobilier de l'enseignement tertiaire devient peu à peu un actif à part entière. Bien entendu, chaque pays est confronté à une situation spécifique induite par sa politique d'enseignement tertiaire, ses réglementations budgétaires, sa fiscalité, etc. Ces différences nationales empêchent les pays de mettre à profit leur expérience respective. Les établissements et les administrations publiques, cependant, montrent un désir réel d'en tirer des enseignements.

Lors de la réunion d'experts de Warwick, un modèle simple, présentant différents stades d'autonomie, a été présenté. Ce modèle permet de situer les pays ou les établissements les uns par rapport aux autres. Au premier stade défini dans ce modèle (autonomie minimum), l'établissement *utilise* seulement son ensemble immobilier. Les dépenses d'investissement et les frais de fonctionnement sont pris en charge par l'État. A un stade plus élevé, l'établissement *utilise* et *finance* son ensemble immobilier. Au stade de l'autonomie maximum, l'établissement *utilise, finance et possède* son actif immobilier. Le passage d'un niveau à un autre n'est pas clairement défini. En fait, il y a des stades intermédiaires où les établissements utilisent en partie l'actif immobilier, le financent en partie ou en sont propriétaires sous certaines réserves.

Le modèle représenté dans la figure 1 semble indiquer une évolution linéaire. En réalité, elle ne l'est pas. Dans les différents pays Membres de l'OCDE, les établissements témoignent d'une diversité étonnante en ce qui concerne la répartition des pouvoirs de décision. On observe des combinaisons telles que :

1. utilisation totale, financement partiel et propriété partielle (2, 3, 5); mais aussi

Figure 1. **Autonomie de la gestion des actifs immobiliers dans l'enseignement tertiaire : six niveaux de pouvoirs de décision/d'autonomie**

	1	2	3	4	5	6
Possède en totalité						
Possède en partie						
Finance en totalité						
Finance en partie						
Utilise en totalité						
Utilise en partie						

Degré d'autonomie

Source : Auteur.

2. utilisation partielle, aucun financement et propriété entière (1, 6); et
3. utilisation totale, financement total et absence de propriété (2, 4).

Toutefois, la tendance semble aller clairement dans le sens d'une utilisation, d'un financement et d'une propriété de la totalité du bien immobilier. La figure 1 donne une idée de cette répartition des pouvoirs de décision dans 10 établissements représentatifs de 8 pays.

Plusieurs pays font état de négociations engagées en vue d'accroître les pouvoirs de décision ou l'autonomie des établissements. La décentralisation de l'entretien des locaux au profit des établissements d'enseignement tertiaire constitue un bon exemple (certains pays effectuent à ce sujet des études préparatoires et d'autres font le bilan de plusieurs années d'une plus grande autonomie). Dans notre modèle, cette étape se situe au niveau 3 (financement partiel). Cet accroissement des pouvoirs de décision passe par une série de phases, s'ordonnant en général de la façon suivante :

phase 1 : exécution de tâches par l'établissement, compte tenu des contraintes budgétaires imposées par l'administration centrale concernant des normes et des priorités;

phase 2 : débat sur la décentralisation des attributions et du budget;

phase 3 : décentralisation des décisions concernant l'insuffisance chronique de financement, les déficits budgétaires structurels et les principales demandes portant sur les exemptions, les plafonds budgétaires étant fixés par l'administration centrale;

phase 4 : intégration des facteurs de risque dans l'analyse du prix de revient total et dans les transactions;

phase 5 : décentralisation de la gestion intégrée et de la définition de normes; mise en place à l'échelon central de contrôle des résultats.

Ce processus, qui exige beaucoup de temps et beaucoup d'attention de la part des gestionnaires s'observe également dans le cas de la décentralisation d'autres dépenses de fonctionnement et de dépenses d'équipement. Apparemment, les phases sont les mêmes que les changements d'orientation soient d'ordre secondaire ou de grande portée.

Comment les établissements d'enseignement tertiaire génèrent-ils des recettes pour améliorer leur parc immobilier? Dans les stades 1 et 2 du modèle, le mot clé est «réseau d'influence». Aux stades 3 et 4, l'accent est sur l'augmentation *ad hoc* des revenus et les gains d'efficacité. Aux stades 5 et 6, l'enjeu est de créer une nouvelle entreprise. La question du financement des dépenses d'équipement se pose plus particulièrement aux stades 4, 5 et 6.

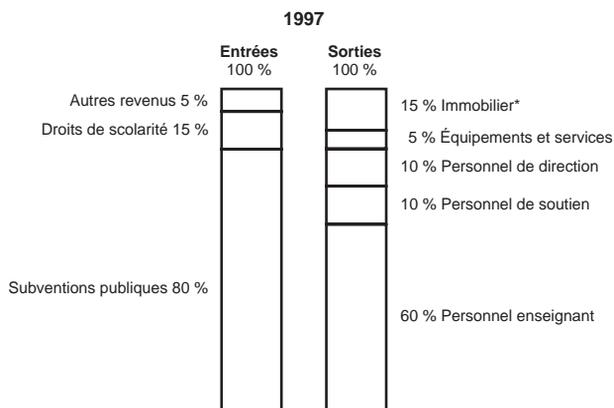
Afin de montrer que les dépenses en capital constituent un atout stratégique, nous pouvons examiner le bilan simplifié d'un établissement d'enseignement tertiaire du premier cycle (hors recherche). Le problème consiste à fixer des objectifs concrets pour la gestion immobilière compte tenu des mutations structurelles survenant sur une période de 8 ans par exemple. Ainsi, dans un scénario donné, on pourrait prévoir que les effectifs d'étudiants scolarisés ne changent pas mais que l'établissement planifie une refonte importante de l'ingénierie éducative dans les années à venir, supposant le perfectionnement du personnel enseignant et de soutien, la mise en place de nouvelles méthodes de travail et d'apprentissage et un recours plus intense aux technologies de l'information. Le bilan pour l'année 1997 pourrait éventuellement se présenter comme dans la figure 2.

L'évolution des **recettes** de base au cours des 8 années envisagées devrait, selon les prévisions, se présenter comme dans le tableau 1.

La variation des **dépenses** résulte de l'évolution escomptée des coûts moyens (par mètre carré, des salaires par personne) et de la variation escomptée de la demande (nombre de mètres carrés, effectif du personnel) (voir tableau 2).

Le déficit budgétaire (dépenses totales moins recettes de base) atteint 31 pour cent (118.5 – 86.5) en 2007. Le problème auquel cet établissement est confronté en tant qu'entreprise est le suivant : 15 pour cent du personnel enseignant actuel et 50 pour cent de la surface au sol actuelle créeront 31 pour cent de recettes supplémentaires en 2007. Les effectifs en excédent pourraient éventuellement être affectés à la création de centres de formation, d'instituts de recherche, de services de conseil et de bureaux des brevets. La superficie excédentaire pourrait être vendue ou sous-louée à des tierces parties dont les travaux formeraient une synergie avec les activités principales d'enseignement tertiaire, ou réaménagée de façon à créer de nouvelles activités telles que des centres de

Figure 2. Bilan simplifié de l'enseignement supérieur en 1997



* Les dépenses au titre de l'immobilier considérées comprennent le total des dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital afférentes au parc immobilier et aux services connexes.

Source : Auteur.

conférence, des résidences pour étudiants, de l'espace de bureaux et des petits laboratoires pour les entreprises qui démarrent.

Apparemment, un établissement de ce genre vise à « accroître la formation dispensée par mètre carré ». La surface au sol est réduite de moitié, alors que les effectifs se stabilisent. L'augmentation des jours et des heures d'ouverture, le relèvement des taux d'occupation et probablement aussi un accroissement des formations suivies à domicile et sur le lieu de travail sont certainement des pistes à envisager pour trouver des solutions. On pourrait alors engager un programme ambitieux de rénovation entraînant une augmentation de 50 pour cent des dépenses totales de fonctionnement des installations.

Tableau 1. Évolution des recettes de base – 1997-2007

	Pourcentage 1997	Coefficient de variation	Pourcentage 2007
Droits de scolarité	15	1.5	22.5
Subventions publiques	80	0.8	64
Recettes de base totales	95		86.5

Source : Auteur.

Tableau 2. **Évolution des dépenses – 1997-2007**

	Pourcentage 1997	Prix moyen	Nombre	Coefficient de variation	Pourcentage 2007
Immobilier	15	1.5	0.5	0.75	15
Équipement et services	5	0.5	4	2	10
Personnel de direction	10	1.2	1.0	1.2	12
Personnel de soutien	10	1.2	1.1	1.25	12.5
Personnel enseignant	60	1.3	0.85	1.15	69
Dépenses totales	100				118.5

Source : Auteur.

Pour obtenir les résultats escomptés, il faut au moins un conseil d'établissement ayant une solide vision stratégique, du personnel de gestion immobilière hautement qualifié, un plan d'entreprise transparent et un lien efficace entre les responsables de la gestion des installations et leurs clients (qu'ils soient extérieurs ou non à l'enseignement tertiaire). Certains de ces aspects seront illustrés par des exemples concrets dans les paragraphes suivants.

NOUVEAUX MODES DE FINANCEMENT EN CAPITAL

Les études de cas présentées lors de la réunion d'experts de Warwick témoignaient de l'imagination, de la créativité et de l'esprit d'entreprise dont savent faire preuve des établissements d'enseignement tertiaire (et non tertiaire). Il est également apparu clairement que la mise en application avec succès d'un concept donné dépendait souvent beaucoup d'un ensemble très spécifique de conditions locales ou nationales. Parmi les projets, couronnés de succès, qui ont été notifiés, aucun ne pourrait être copié aveuglément par un autre établissement. Nous décrivons ici dans leurs grandes lignes dix exemples qui se répartissent en trois grandes catégories :

1. l'État facilite le changement ;
2. l'esprit d'entreprise dans l'enseignement tertiaire ;
3. les synergies et les partenariats.

L'État facilite le changement

Dans certains pays, l'administration nationale crée les conditions nécessaires pour accroître l'efficacité et la souplesse des travaux d'équipement.

Autriche : BIG (Bundesimmobiliengesellschaft m.b.H)

En 1992, le gouvernement autrichien a créé la BIG, une société immobilière fédérale à responsabilité limitée. Les droits de cession de l'immobilier sont transférés à la BIG. Celle-ci fait office de bailleur pour les bâtiments et les biens immobiliers utilisés pour assurer un service public. L'éducation est l'un des secteurs qui fait appel à elle. La BIG fait également office d'investisseur, pour acquérir et aménager des biens immobiliers et pour créer des coentreprises avec des investisseurs privés.

Les principaux avantages de cette solution sont de trois ordres :

- l'espace est mieux utilisé en raison des tarifications appliquées;
- la BIG met au service des instances publiques son professionnalisme et un savoir actualisé en matière d'immobilier;
- la réutilisation des locaux augmente entre les différents secteurs d'activité publique.

L'Hôpital général de Vienne est un exemple à cet égard. La BIG à qui il a été transféré l'a transformé en deux structures : la Faculté de philosophie de l'université de Vienne (35 000 m²) et un centre commercial (12 000 m²). La particularité importante de ce projet précis est qu'il a permis de revitaliser un bâtiment historique.

Pays-Bas : fonds de garantie décentralisé

Aux Pays-Bas, la propriété du parc immobilier dans l'enseignement tertiaire a été en totalité transféré aux établissements mêmes au cours de ces dernières années. Chaque établissement peut vendre ses bâtiments ou mobiliser des fonds d'investissement auprès de sources privées. Ses recettes proviennent pour l'essentiel des droits de scolarité acquittés par les étudiants et de la subvention que l'État lui verse par étudiant scolarisé. Dans le secteur non universitaire, les établissements ont acheté leurs bâtiments pour un montant supérieur à un milliard de florins.

Les établissements tenaient beaucoup à devenir autonomes. Les pouvoirs publics voulaient surtout ménager des gains d'efficacité et atténuer les lourdeurs administratives. Le secteur financier était prêt à participer à condition que l'État accorde des garanties de prêt afin de couvrir les risques politiques. Dans le cadre de l'harmonisation européenne, le gouvernement n'a pu offrir ces garanties. Il a alors créé un organisme privé (*Waarborgfonds*) de garantie des prêts d'équipement, auquel il a accordé un budget limité de démarrage, et il a demandé aux différents établissements de s'engager à assumer une part limitée du risque attaché à chacun d'eux.

Cette nouvelle autonomie s'est traduite par une réduction sensible de la demande d'espace de la part des établissements et par une progression spectaculaire des travaux d'équipement.

Royaume-Uni : Private Finance Initiative (dispositif de financement privé)

Le *Private Finance Initiative* (PFI) existe au Royaume-Uni depuis 1993. On considère qu'il s'agit d'un instrument important pour assurer des services publics de meilleure qualité et plus rentables. Après les projets lancés dans le secteur de la santé, des

transports et des prisons, une trentaine de projets novateurs ont été recensés dans le domaine de l'éducation. Le PFI est pour l'essentiel un mécanisme de passation de marché conçu par le ministère des Finances. Tous les projets d'équipement du secteur public devant être approuvés par le ministère des Finances doivent répondre aux critères du PFI. Dans le cas des investissements publics décentralisés, l'application de ces critères est facultative. Il est possible d'obtenir des subventions d'un montant limité ainsi que des conseils. Le PFI a pour objet de faire intervenir le secteur privé plus directement dans la prestation de services publics, que ce dernier peut assurer en totalité ou en partie.

Le PFI fait intervenir le secteur privé de diverses façons : dans la propriété, la conception, la construction et la gestion des écoles ou d'autres équipements, et dans la fourniture de capitaux de démarrage pour financer les dépenses en capital nécessaires. Les autorités de l'établissement acquittent à l'entreprise qui a conclu un accord dans le cadre du PFI une redevance annuelle dont le montant ne sera ni fixe ni garanti mais dépendra du niveau des performances atteint.

Au bout du compte, l'argent du contribuable devrait être mieux utilisé. Les bénéfices réalisés par le secteur privé devraient être plus que compensés par les avantages suivants :

- des gains d'efficience : la mise en concurrence aboutit à l'établissement de contrats d'exploitation intéressants ;
- un complément de revenu : l'utilisation mixte des équipements et des sites apporte des liquidités et une synergie fonctionnelle ;
- le partage des risques : le partenariat secteur public/secteur privé dans un système contractuel peut être un critère de faisabilité décisif dans les projets ;
- une flexibilité accrue : les contrats basés sur les résultats peuvent être adaptés à l'évolution de la demande.

Jusqu'à présent, le PFI s'est révélé être instructif pour tout le monde. Les établissements d'enseignement améliorent leurs performances professionnelles en matière de détermination de la demande et de négociation. Les entreprises de gestion immobilière sont mises au défi de proposer un plus grand nombre de services à une plus grande échelle. Les bailleurs de fonds et les conseillers juridiques mettent au point de nouveaux types de contrat et de nouveaux mécanismes de paiement. Le rôle principal des pouvoirs publics est de faciliter et d'accélérer ce processus d'apprentissage.

Virginie, États-Unis : Higher Education Equipment Trust Fund (fonds de dépôt pour l'équipement de l'enseignement supérieur)

Le fonds de dépôt pour l'équipement de l'enseignement supérieur a été établi par le Parlement de la Virginie ; sa mission est de fournir des financements pour l'achat d'équipements d'enseignement et de recherche dans les universités et autres établissements publics d'enseignement supérieur. A l'origine, le fonds de dépôt avait été créé car la Virginie avait besoin immédiatement d'importants équipements mais ne disposait pas de ressources régulières suffisantes pour assumer une dépense aussi importante en une seule fois.

Le fonds de dépôt a été conçu pour résoudre ce problème. Il continue de fournir des financements complémentaires en vue de l'achat d'équipements en particulier du matériel

technologique, tels que des ordinateurs. Le fonds de dépôt est un dispositif de contrats de location avec option d'achat, qui utilise le produit de la vente d'obligations défiscalisées à cinq ans, émises dans le public par la *College Building Authority* de Virginie. La dette est remboursée sur une période de cinq ans à l'aide des paiements effectués au fonds de dépôt par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur au titre des contrats de location-vente.

Le Parlement de la Virginie prévoit l'octroi de fonds publics complémentaires aux universités et autres collèges d'enseignement supérieur pour leur permettre de payer leurs annuités dues au titre des contrats. Si cette assemblée devait cesser de leur verser ces fonds, les universités et autres collèges d'enseignement supérieur seraient obligés de recourir à d'autres sources de financement pour effectuer ces paiements. En 1998, environ 295 millions de dollars auront été dépensés depuis la création de ce dispositif.

L'esprit d'entreprise dans l'enseignement tertiaire

Les établissements d'enseignement tertiaire ont pour tout premier objectif d'assurer un enseignement de qualité. Un nombre sans cesse plus grand d'universités sont prêtes à prendre les rênes et à combler le déficit dû à l'insuffisance des financements publics. Elles ont recours aux instruments utilisés par les entreprises, appliquent des concepts de gestion modernes et affrontent la concurrence.

Galway University, Irlande : programme d'affectation de recettes

Par suite de la suppression des financements complémentaires (autrement dit, l'État n'accorde aucun financement pour les équipements autres que ceux d'enseignement proprement dit), l'université de Galway a réalisé un projet de logements pour étudiants d'un montant de 10 millions de livres en coopération avec un constructeur/opérateur privé. L'université de Galway a fourni le terrain. L'opérateur privé transférera les bâtiments libres de toute dette au bout de 20 ans.

Les revenus proviennent des loyers annuels acquittés par les étudiants et des locations effectuées l'été. Le projet a bénéficié d'un allègement fiscal et d'un taux d'intérêt réduit (de 13 à 8.5 pour cent), cette réduction correspondant à une prise de participation des banques. L'université continue à chercher de nouvelles sources de financement pour d'autres projets. Ainsi, le prêt obtenu pour l'agrandissement de la faculté des sciences cliniques est remboursé au moyen des recettes provenant des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et des dons privés. Le nouveau bâtiment de l'Institut de biologie marine est en partie financé par le don d'un particulier au titre de travaux de recherche et par une subvention de l'Union européenne.

«Nous exploiterons nous-mêmes toutes les possibilités de rentabiliser notre site» – University of Warwick, Royaume-Uni

Lorsque l'université de Warwick a été créée il y a un peu plus de 30 ans, elle a été dotée d'un vaste terrain (200 hectares). Récemment, 80 hectares supplémentaires ont été

acquis. Depuis un certain nombre d'années, l'université est polarisée sur un programme intitulé *make half, save half* (50 pour cent de gain, 50 pour cent d'économie). En substance, ce programme incite la direction des établissements à entreprendre sur le campus toute activité commerciale acceptable afin de financer l'université. Actuellement, les recettes de l'université proviennent pour 43 pour cent seulement de fonds publics et pour 57 pour cent de diverses autres sources :

- les recherches (dont les frais généraux sont très élevés, jusqu'à 105 pour cent par exemple dans le domaine de l'ingénierie);
- les droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers (l'université mène une action commerciale axée sur la qualité; un bureau est par exemple implanté à Hong-Kong à cette fin);
- des centres de formation pratique post-tertiaire (qui revêtent uniquement la forme de centres résidentiels de formation de haut niveau (*teaching hotels*));
- la création d'annexes aux facultés (spécialement construites pour les entreprises privées et louées à ces dernières);
- les résidences d'étudiants (grand confort, prix élevé);
- la vente de services sur le campus;
- la location de locaux à des organisateurs de colloques (programmes proposés pendant les vacances grâce à l'utilisation et la sous-location des logements d'étudiants);
- des programmes d'activités artistiques payantes.

L'université de Warwick fait preuve d'une extrême prudence en matière d'emprunt. Au fil des ans, ses recettes complémentaires sont devenues une source de financement importante d'un vaste programme de construction. La sous-traitance n'existe pas à l'université de Warwick. Tout le personnel de soutien appartient à l'université. Des incitations proviennent de la mise en place de tarification interne. Dans le domaine de la restauration et du nettoyage, différentes équipes se font mutuellement concurrence. De temps à autre, un intervenant extérieur est invité à soumissionner lors des appels d'offre. Jusqu'à présent, les services internes ont toujours été plus performants. Le personnel de l'université est en concurrence avec le syndicat des étudiants pour gérer les bars installés sur le campus.

Les tarifs en vigueur pour les centres de conférence figurent parmi les plus élevés sur le marché. L'université de Warwick investit massivement dans une remise à neuf permanente. La direction s'inspire de l'expérience du syndicat des étudiants qui réaménage ses locaux tous les deux ans.

Les synergies et les partenariats locaux

Dans certains cas, les établissements d'enseignement supérieur ont recours à des financements privés pour accélérer la réalisation de projets d'équipement ou pour créer des liens entre le monde de l'éducation, celui des affaires et la collectivité.

La biocité, Turku, Finlande

En Finlande, les ressources de l'enseignement supérieur proviennent pour 70 pour cent de l'État et pour 30 pour cent de sources privées, principalement des contrats de recherche. En 1995, un système national de redevance d'utilisation de l'espace a été mis en place dans le secteur de l'éducation comme dans les autres services publics. Les pouvoirs publics finlandais favorisent la coopération entre les entreprises privées et les universités. Ainsi, une banque de données créée dans la ville de Turku est au service à la fois des entreprises spécialisées en informatique et en communication et des universités locales.

Afin d'atteindre les objectifs économiques et de recherche que le pays s'était fixé, il a fallu mener une action rapide dans le domaine de la biotechnologie à la fin des années 80. L'université de Turku et Abo Akademi sont convenues que les financements classiques provenant du budget de l'État mettaient beaucoup trop de temps à arriver. C'est une entreprise de bâtiment privée qui a mis au point le projet de biocité. Par la suite, l'État a décidé d'apporter son concours financier. Le centre de biotechnologie est au coeur du projet et ses 20 000 m² sont partagés à peu près à égalité entre les universités d'une part et les entreprises privées d'autre part. Les équipements coûteux sont achetés conjointement. Les universités et les entreprises privées travaillent en étroite collaboration, ce qui leur permet de suivre, de concevoir et d'appliquer de nouvelles méthodes de recherche.

Adélaïde, Australie : campus de recherche financé par des intérêts privés

Le centre de commerce et de recherche de Thebarton comprend 4 hectares de bureaux, d'ateliers et d'entrepôts et de terrains libres. Ce projet entrepris en 1989 par l'université d'Adélaïde représente maintenant un financement en capital de quelque 12 millions de dollars. L'objectif était essentiellement de créer, en association avec l'université, un centre de recherche et de commerce afin de remédier au manque d'espace sur le campus principal et de favoriser la rénovation urbaine d'une banlieue dégradée proche du centre-ville.

L'université a attiré trois catégories de locataires : 1) de grandes entreprises ayant conclu des baux à long terme ; 2) des entreprises de plus petite taille à la recherche d'une synergie avec les milieux universitaires et 3) des entreprises qui démarrent et entreprennent la réalisation de projets mis au point par des étudiants. En outre, l'université a transféré certaines de ses activités de recherche dans ce centre. La synergie se produit grâce aux formations en alternance, aux programmes d'études de troisième cycle, aux activités conjointes de recherche et aux possibilités d'expérience professionnelle offertes aux étudiants.

Deux *Graduate Schemes* assurent des services pour aider les entreprises qui démarrent et faciliter la création de co-entreprises entre des établissements de taille moyenne et des diplômés de l'université. Une aide spécifique est fournie aux petites entreprises et industries de la région. Un centre polyvalent présente toute la gamme des services et compétences proposées par l'université. Les entreprises nouvelles qui réussissent leur

démarrage dans la pépinière sont priées de quitter le campus au bout d'un certain nombre d'années si elles ne parviennent pas à créer des synergies avec l'université.

Ce projet a été financé par la *General Bequest Fund* de l'université, fondation qui regroupe tous les legs sans affectation précise faits à l'université. Les revenus actuels tirés des loyers représentent un taux de rendement annuel brut de 12.5 pour cent des fonds ainsi investis. L'université étudie maintenant la possibilité de créer un système de co-entreprises ou de partenariats avec des entreprises privées pour que ces dernières participent à cet investissement; il est cependant important que l'université reste majoritaire et que les entreprises adhèrent aux idées de l'université.

CONCLUSIONS

A quelles généralisations, s'il en est, cette étude peut-elle conduire? On peut faire trois constats importants :

- les établissements d'enseignement ont à leur disposition une diversité de mécanismes de financement dont les possibilités d'application dépendent du degré de centralisation des décisions. Toutefois, même dans un système très centralisé, ceux des établissements qui sont les plus imaginatifs et qui prennent des risques ont la possibilité d'accroître leur financement en capital;
- il y a une tension dynamique entre la mainmise centrale de l'État et la délégation de pouvoirs de décision aux établissements, la deuxième formule exigeant des établissements qu'ils adoptent des méthodes s'inspirant davantage du marché et qu'ils se dotent de personnel beaucoup plus versé dans les questions immobilières. Cette autonomie se trouve également contrebalancée par des obligations accrues en termes de responsabilité et de mesure des résultats, ainsi que par une perte de masse critique de la « mémoire collective dans le domaine immobilier » du fait que les professionnels sont non plus regroupés au centre mais dispersés;
- les établissements d'enseignement tertiaire sont par définition les pionniers dans la création de savoir et dans la formation. Aussi sont-ils le mieux placés pour trouver des moyens créatifs de financer leurs propres actifs, comme cela a été clairement démontré lors du séminaire.

Ce fut à n'en pas douter une révélation de constater l'éventail des possibilités qui s'offrent dans diverses cultures pour financer le parc immobilier. Il se trouve dans la plupart des activités de l'OCDE que les rapports des pays jettent les bases sur lesquelles un accord intervient sur l'orientation à donner à l'action des gouvernements. Or, dans le cas du financement des dépenses en capital, les stratégies des pays sont si diverses qu'il est impossible d'arriver à un consensus sur la meilleure ligne de conduite à adopter. De fait, étant donné la diversité des contextes dans lesquels se trouvent les différents pays, il pourrait être inopportun voire stérile de déterminer à l'avance des orientations à privilégier.

Cela étant, les pays représentés aux programmes PEB et IMHE doivent continuer d'échanger leurs données d'expérience afin de permettre l'étude et l'évaluation des différentes formules qui restent possibles en dépit des contraintes strictes d'ordre culturel, comme l'ont montré les études considérées lors de ce séminaire d'experts. Il faut espérer que ces travaux donneront lieu à la réalisation d'autres études.

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 1 ½.

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 spacings.

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 97 03 2 P) ISBN 92-64-25393-9 – n° 49994 1998
ISSN 1013-8501