



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

**Politiques et gestion
de l'enseignement
supérieur**



OCDE  

ÉDITIONS OCDE

Volume 17, n° 2

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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 17, n° 2



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux, que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Also available in English under the title:

Higher Education Management and Policy

Volume 17 – No. 2

© OCDE 2005

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax (33 1) 45 24 13 91. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées directement au Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France (contact@cfcopies.com).

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

- Une revue destinée aux dirigeants, aux gestionnaires, aux chercheurs et aux décideurs dans le domaine de la gestion institutionnelle.
- Couvrant les questions de politiques et de pratiques en gestion des systèmes et des institutions, à l'aide d'articles et de rapports de recherche portant sur un vaste champ international.
- Publiée à l'origine, en 1977, sous le titre *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, puis *Gestion de l'enseignement supérieur* de 1989 à 2001, elle paraît trois fois par an 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 :

Prof. Michael Shattock
Politiques et gestion de l'enseignement supérieur
OCDE/IMHE
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16
France

Pour vous abonner, écrire au :

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

Abonnement 2005 (3 numéros) :
€ 104 US\$119 £70 ¥ 14 000

Librairie en ligne : www.oecd.org

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 2006.

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.

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS,

George Washington University, USA (présidente)

Philip G. ALTBACH,

Boston College, États-Unis

Berit ASKLING,

Université de Göteborg, Suède

Chris DUKE,

RMIT University, Australie

Leo GOEDEGEBUURE,

Université de Twente (CHEPS), Pays-Bas

Ellen HAZELKORN,

Dublin Institute of Technology, Irlande

Salvador MALO,

CENEVAL, Mexique

Vin MASSARO,

University of Melbourne, Australie

V. Lynn MEEK,

University of New England, Australie

Robin MIDDLEHURST,

University of Surrey, Royaume-Uni

José-Ginés MORA,

Université technique de Valencia, Espagne

Detlef MÜLLER-BÖHLING,

Center for Higher Education Development, Allemagne

Christine MUSSELIN,

Centre de Sociologie des Organisations (CNRS), France

Jamil SALMI,

Banque mondiale, États-Unis

Sheila SLAUGHTER,

The University of Arizona, États-Unis

Franz STREHL,

Johannes Kepler Universität Linz, Autriche

Andrée SURSOCK,

Association européenne de l'université, Belgique

Ulrich TEICHLER,

Gesamthochschule Kassel, Allemagne

Luc WEBER,

Université de Genève, Suisse

Akiyoshi YONEZAWA,

NIAD, Japon

Table des matières

Comment définir l'université du XXI^e siècle ?	
<i>Brian D. Denman</i>	9
Repenser l'université sans la vider de son sens : engagements externes et transformations internes de l'université dans l'économie du savoir	
<i>Michael Harloe et Beth Perry</i>	31
L'établissement confronté aux contraintes politiques : comment lui permettre d'exploiter son potentiel	
<i>Ellen Hazelkorn</i>	47
Gérer les tensions entre recherche et enseignement	
<i>Anne-Marie de Jonghe</i>	69
Renforcer la capacité de recherche et de transfert de savoir des universités : les instruments politiques employés par les pouvoirs publics	
<i>Grant Harman</i>	85
La Ligue IDEA : une nouvelle approche de l'internationalisation au sein de la société du savoir	
<i>H.G. Büttner</i>	103
La constitution en société de l'université nationale au Japon – Premières réactions des nouvelles organisations universitaires	
<i>Jun Oba</i>	119
La gestion des relations avec l'industrie : le cas des universités brésiliennes	
<i>Maria Alice Lahorgue</i>	141

Comment définir l'université du XXI^e siècle ?

par

Brian D. Denman
Université de New England, Australie

Le terme « université » est très ancien, pourtant, à l'aube du XXI^e siècle, sa définition demeure extrêmement controversée. Les spécialistes pensent en général que la première université a vu le jour dès le Moyen Âge avec la création de l'Université de Paris et de celle de Bologne (au XII^e siècle environ). D'autres cependant affirment que l'université, selon la définition que l'on en donne, pourrait être apparue des siècles plus tôt (Neave, 1999; Welch et Denman, 1997; Patterson, 1997). Cet article a pour objet d'ébaucher une classification des universités pour le XXI^e siècle, mettant l'accent sur le rôle que ces établissements jouent dans la diffusion et le progrès du savoir par l'enseignement et la recherche. S'appuyant sur de grands événements qui dans l'histoire ont donné naissance aux différentes formes d'universités, cet article cherche à déterminer si les universités sont faites pour répondre aux forces du marché ou bien pour déclencher le changement dans des sociétés de plus en plus basées sur le savoir.

Introduction

La définition et la finalité de l'enseignement supérieur ont toujours fait l'objet d'un débat très contrasté. Tant que l'enseignement supérieur perpétuera la création de communautés productives d'apprenants et de savants, il continuera d'influer sur les attentes de la société et d'en subir l'influence. Ce débat est non seulement inévitable mais aussi nécessaire car tout établissement ou toute organisation qui étudient les problèmes de la société, ses pratiques ou les normes auxquelles elle adhère, devraient être étroitement surveillés par les acteurs politiques et sociaux. Il est également important de tenir compte de l'interdépendance croissante qui caractérise le monde actuel, particulièrement dans le domaine de la diffusion du savoir. Ces dernières années, une forte intensification à la fois de la coopération et du transfert de technologie entre les universités à l'échelle internationale a abouti à la création d'une multitude d'établissements d'enseignement supérieur, ce qui tend à montrer que la diversité et la stratification sociales dépendent largement de la possibilité de diffuser et de faire évoluer le savoir. Il est donc essentiel d'avoir une vision mondiale de la société basée sur le savoir, car on peut supposer que les interrelations d'une université avec le monde ne sont pas sans effet.

Cet article a pour objet de proposer une définition pratique de l'université du XXI^e siècle. À cette fin, on commencera par analyser l'origine historique de l'enseignement supérieur sous l'angle particulier de la mobilité internationale des étudiants et du transfert de connaissances. On examinera ensuite le fait que les définitions actuelles ne reflètent pas fidèlement la situation des universités dans le contexte international du moment qui se caractérise de plus en plus par « l'intégration économique mondiale » (Coleman et Underhill, 1998). Étant donné que « les universités sont soumises aux mêmes processus de mondialisation » (Scott, 1998, p. 122), une étude des organisations internationales universitaires et des universités partenaires pourrait permettre de savoir si les universités sont en train de changer pour répondre aux exigences de sociétés orientées vers l'international et basées sur le savoir. On étudiera enfin la façon dont les universités modifient leurs structures et fonctions afin de maintenir ou d'accroître leur avantage compétitif et on proposera à cette occasion une classification des universités selon leurs caractéristiques.

Bref historique de l'enseignement supérieur

D'un point de vue historique, des pressions religieuses, politiques et sociales, ont contribué à déterminer ce qui est devenu l'enseignement supérieur, et elles agiront de même sur son évolution ultérieure. Faisant référence à la transmission d'un savoir supérieur par-delà les frontières géographiques, Welch décrit les errances du professeur voyageur et du savant itinérant :

« De nombreux siècles avant notre ère (av. J.-C.), et régulièrement depuis, les philosophes et les alchimistes exerçaient leur profession dans des contextes culturels nombreux et variés, souvent au péril de leur vie. Parfois, ils étaient persécutés pour leurs opinions impopulaires ou bien par ceux qui cherchaient à tirer profit de leurs connaissances et de leurs talents ou qui souhaitaient empêcher le monde de bénéficier d'un savoir nouveau » (Welch, 1997, p. 1).

C'est pourquoi, dans l'Occident chrétien, l'Église tenta d'apporter des privilèges ainsi qu'une protection à certains maîtres [professeurs] et disciples [étudiants] à l'époque de l'essor des universités dans l'Europe médiévale (vers 1100 jusqu'à 1200 après J.-C.), comme le faisaient diverses autorités séculières. Citons par exemple l'université de Cambridge (environ 1209 après J.-C.) qui bénéficia largement de la sécession des maîtres d'Oxford ainsi que de la démarche de Henry III qui incita maîtres et étudiants à quitter l'université de Paris afin de « profiter de la liberté et de la tranquillité » propres au royaume d'Angleterre (Cubberley, 1948, p. 221). Connue à cette époque et dans ces régions sous le nom de *studium generale*, l'« université » médiévale proposait une langue d'étude unique, le latin, et un programme uniforme d'études et d'examens pour les étudiants unis par une même foi, et s'employait en particulier à attirer des étudiants originaires d'autres régions d'Europe (Neave, 1997, p. 3).

Dans la tradition du Proche-Orient, l'enseignement supérieur privilégiait davantage, semble-t-il, le rassemblement de données et de documents historiques. Ainsi, *La Cyropédie* de Xénophon est le premier manuel publié traitant de la citoyenneté dans l'empire (Petersen, 1996). Par ailleurs, certains universitaires affirment que l'Université islamique d'Al-Azhar (vers 970 après J.-C.) est la première université connue. Bien qu'initialement fondée en tant que mosquée, l'université, qui possédait une bibliothèque importante, servait à éduquer et à diffuser les enseignements ismaélo-chiïtes dans toute l'Égypte (www.muslimheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=161; consulté le 6 juillet 2004). L'altruisme est une autre coutume essentielle de l'Islam; elle a pu influencer la fondation du Collège des Dix-huit à partir de la fin du XII^e siècle. Le collège était une « institution charitable, de bienfaisance » (Makdisi, 1981, p. 226), qui faisait office de *hostel* (lieu d'hébergement) et était

dotée de revenus par des particuliers; par la suite, il devint un établissement d'enseignement pour étudiants pauvres. Il pourrait bien s'agir ici de l'un des premiers cas connus de philanthropie à finalité éducative.

Dans la culture asiatique, la formation monastique était perçue comme la « véritable » forme d'enseignement supérieur. Au lieu de rechercher un savoir émancipateur pouvant bénéficier à la société ou de pratiquer un prosélytisme religieux, les enseignements de Bouddha s'adressaient à ceux qui souhaitaient parvenir au *nirvana* ou au *mokcha* (délivrance spirituelle) pour sauver leur âme. Nalanda, situé dans l'état du Bihâr, en Inde, est le premier monastère connu susceptible d'être assimilé à une université (vers le V^e siècle avant J.-C.). À son apogée, il aurait accueilli sous son toit plus de 10 000 étudiants et 1 500 professeurs chargés de dispenser un cursus bien défini (www.pilgrimage-india.com/buddhist-pilgrimage/nalanda.html; consulté le 5 juillet 2004). En Chine, l'enseignement supérieur obéissait dans sa conception aux principes de l'éthique confucéenne (vers le 1^{er} siècle avant J.-C.), mais dans sa forme moderne, il est assuré dans des universités qui pour la plupart sont le reflet de diverses vagues de colonisation; leur conception actuelle comporte des influences venant du Japon, de l'impérialisme social lié à l'ancienne Union Soviétique et de l'occidentalisation imposée par le Royaume-Uni (Hayhoe, 1999).

Il fallut attendre le milieu du XIX^e siècle pour que l'université, et plus particulièrement sa finalité et sa mission, fassent l'objet d'une définition explicite, encore que générale. C'est peut-être la conception de Newman, formulée en 1850, qui représentait le mieux l'université comme une guilde ou une corporation dont le but était de diffuser les connaissances (Rothblatt, 1997). À cette époque, l'université, vitrine de la civilisation alors en construction à l'échelle du territoire, avait pour but de faire avancer la société dans son ensemble grâce à la propagation du savoir. Ce sont des impératifs territoriaux, sinon culturels, qui ont contribué à façonner sa structure jusqu'à l'essor des progrès technologiques. Jouant un rôle de catalyseurs, ces impératifs donnèrent naissance à l'université de recherche moderne, grâce à laquelle les « sociétés agricoles sont devenues des sociétés industrielles, ce qui a rendu possible un vaste commerce mondial » (Cubberley, 1948, p. 799). La révolution industrielle joua également un rôle moteur dans la transition de la pédagogie dialectique à la pédagogie didactique, transformant les « formations universitaires, à finalité non professionnelle, suivies par une petite élite homogène ... en un vaste système d'enseignement supérieur professionnalisé, proposant des filières diversifiées à des effectifs issus des classes moyennes » (Jaraus, 1983, p. 10). La libéralisation des échanges commerciaux et l'avènement de l'enseignement de masse, au détriment de la formation élitiste, qui s'ensuivirent pourraient avoir favorisé l'idée selon laquelle la production de savoirs pourrait apporter une plus grande sécurité économique et un meilleur niveau de vie pour tous, et peut-être, de façon plus individuelle,

poser les fondements d'une nation plus saine et plus prospère. C'est ce dernier point qui semble expliquer l'entrée en concurrence des universités pour atteindre le pouvoir et le prestige.

De même que les États/nations ont préconisé de multiplier les services universitaires et de les offrir à une plus grande fraction de la population, de même l'université de recherche moderne a commencé à étendre l'impact de ses activités de production de savoir au-delà des frontières territoriales. Bien sûr, l'université n'est pas le seul acteur dans cette évolution ; il existe en effet d'autres établissements d'enseignement supérieur produisant une main-d'œuvre talentueuse et « qualifiée » (Gibbons, 1998) et générant des bases nouvelles et innovantes de savoirs pour des produits et services dirigés vers le progrès sociétal. Cependant, comme le souligne Scott :

« ... l'université en tout cas pourrait devenir le chef de file dans la société du savoir, c'est-à-dire le principal lieu où les biens symboliques sont, sinon produits, du moins conçus et élaborés » (Scott, 1998, p. 127).

Dans l'université moderne, toutefois, la priorité des priorités semble être donnée aux exigences croissantes de la société en faveur du développement de l'enseignement supérieur. Dans une perspective mondiale, la disparition du système binaire (dont le Commonwealth britannique est à l'origine), la légitimation de nouveaux modes de délivrance de formations diplômantes (en ligne ou par correspondance) et la fracture sans cesse plus profonde entre les « nantis » et les « laissés pour compte » sont autant de facteurs qui ont façonné les établissements, les contraignant à se réinventer périodiquement afin de résoudre les problèmes d'équité, d'accès et de coopération. En conséquence, il semble maintenant y avoir très peu de différence entre les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur. En outre, on considère de plus en plus que la planification stratégique des universités répond aux impératifs de la société ou, au moins, aux objectifs des gouvernements nationaux et autres acteurs. Qu'au départ l'université ait été, ou non, conçue afin d'exercer une forme d'impérialisme, l'enseignement supérieur se développe bel et bien, avec une intensité de plus en plus marquée, en termes de possibilités économiques. Apparemment, les universités sont par ailleurs de plus en plus contrôlées par les autorités publiques (Riddle, 1993) (Neave & van Vught in Mok Ka Ho, 2003) et doivent rendre compte à leurs mandants. De tout temps, on a pensé que l'enseignement supérieur devait être au service de l'amélioration du bien public. Pourtant, si l'université s'assimile de plus en plus à une entreprise, et donc à l'équivalent d'une entité du secteur privé, il est à craindre qu'elle cherche essentiellement le profit, et ne devienne de ce fait une « enclave sans aucune responsabilité sociale » (Hazelkorn, 1999, p. 107).

Le contexte actuel

À l'heure actuelle, les établissements d'enseignement supérieur se voient contraints de répondre aux exigences de la logique de marché qui dicte de plus en plus les formes modernes d'administration (nationale et interrégionale), ceci afin d'améliorer leur rentabilité et d'accroître leur transparence économique et politique. Parallèlement, les universités s'inscrivent elles aussi davantage dans une logique de service aux clients, ce qui fait que leur système de prises de décision, auparavant collégial, s'apparente désormais à la gestion d'une entreprise. L'université, quasiment régie par le jeu de l'offre et de la demande, obéit maintenant aux lois de la concurrence, et cherche à attirer non seulement des « étudiants locaux ou nationaux mais aussi étrangers » (Arnove, 2003, p. 2). Il en est résulté une tendance à la multinationalisation, qui, selon la définition donnée par Altbach, correspond aux formations et établissements universitaires qu'un pays propose aux autres (Altbach, 2004, p. 3). Étant donné les mutations dans la gestion, le marketing et la mise à exécution, Bloland estime que les universitaires doivent aussi évoluer afin de « justifier le coût de leurs activités, leurs méthodes de travail, et les résultats qu'ils obtiennent » (Bloland, 1999, p. 107).

À l'échelle mondiale, l'approche néo-libérale maintient le statu quo et s'adapte aux flux du marché tandis que le conservatisme post-structurel tente d'« éveiller une conscience critique et [de] doter les personnes et leurs collectivités des perspectives, des qualifications et des connaissances nécessaires pour permettre le changement » (Arnove, 2003, p. 5). Harman et Harman distinguent la « commercialisation de la recherche » du « transfert de technologie » dans les universités, le premier processus servant à transformer des découvertes scientifiques en produits commercialisables et le second étant perçu comme un échange altruiste d'idées, de savoir-faire et de connaissances entre organisations axées sur la recherche et leurs utilisateurs respectifs (Harman & Harman, 2004, p. 154). Bien que la recherche soit pratiquée dans des universités s'appuyant sur l'une ou l'autre de ces deux approches dans un contexte mondial, sa nature n'est cependant pas encore bien définie.

La marchandisation du savoir est déjà en soi un phénomène inquiétant, mais si les universités sont livrées aux forces du marché, elles seront de plus en plus amalgamées de telle sorte que de nouveaux types de savoir seront conçus, non pas au nom du progrès des connaissances mais dans un objectif de gain financier. Au moment où l'octroi de subventions publiques aux universités est en recul dans de nombreux États/nations, ces établissements risquent plus en plus de recourir aux stratégies du secteur privé afin d'augmenter leurs ressources financières, soit en tentant d'attirer un noyau dur d'étudiants payant une sorte de « redevance d'usager », soit en donnant la

priorité à des créneaux de production de savoirs financièrement rentables. Il y a fort à craindre que ce risque devienne à terme une nécessité.

Les tendances actuelles, dans les pays occidentaux en tous cas, semblent indiquer que les universités font de plus en plus appel à leur « clientèle » afin d'accroître leurs possibilités économiques. Cette évolution s'observe en particulier dans les universités qui ont tiré parti de l'échange international d'étudiants et d'universitaires. Parmi les établissements qui ont fait le choix de développer leur effort d'internationalisation afin de faire face aux évolutions du marché, nombre se sont heurtés à l'insuffisance de leurs ressources et ont dû augmenter leur personnel ainsi que leurs moyens financiers pour être en mesure de répondre aux attentes grandissantes des diverses parties prenantes. Ils ont donc cherché les moyens de multiplier leurs possibilités de formation tout en essayant d'économiser leurs propres ressources, d'utiliser celles d'autres entités – et lorsque cela était possible – de diversifier les sources de financement afin d'assurer la viabilité de leurs programmes, activités et projets. En matière de formation, obligation de rendre compte et viabilité sont désormais les maîtres mots, et l'efficacité est de plus en plus mesurée à l'aune de critères d'assurance qualité.

La mobilité accrue des étudiants et du personnel universitaire entre établissements partenaires peut être examinée sous l'angle du transfert de technologie. Théoriquement, cette mobilité a permis de sensibiliser davantage aux différences linguistiques et culturelles, de prêter attention aux groupes défavorisés, de mesurer les divergences de vues et de modes de pensée, et de mieux comprendre son propre établissement par rapport aux autres dans le monde. Les établissements qui développent leurs activités transnationales ou transrégionales cèdent peut-être aux pressions politiques, mais sont simultanément à la merci de fluctuations économiques. Par ailleurs, les problèmes de santé, de sécurité et de sûreté publiques affectent de plus en plus la société au-delà de ses frontières territoriales et ajoutent ainsi aux risques. L'idée d'amener le monde à l'étudiant n'a pas forcément permis un accès équitable au savoir dans le monde. Parallèlement, l'idée d'amener l'étudiant au monde a rencontré le même insuccès. L'étudiant a parfois été considéré comme une marchandise exploitable sur laquelle de nombreuses universités ont largement compté pour accroître leur part de marché et diversifier leurs sources de financement.

Les acteurs de l'université

S'il est vrai, nul ne l'ignore, que les acteurs associés aux universités sont divers, les étudiants sont peut-être les plus importants d'entre eux et constitueront donc la seule catégorie prise en compte dans la présente analyse. Pourtant, tout le monde ne remplit pas les conditions requises pour

faire des études supérieures. L'inscription à l'université n'est possible que pour ceux qui ont soit achevé leurs études primaires et secondaires, soit atteint un niveau avancé équivalent. En d'autres termes, ils doivent atteindre des normes explicites et, dans certains cas, répondre à des critères universitaires bien précis.

Pour les besoins de cette analyse, deux types d'étudiants seront considérés : l'étudiant mobile et l'étudiant non mobile. Pour le premier, une formation de haut niveau est souvent une nouveauté ou un luxe qui, quel qu'en soit le résultat, lui ouvre des possibilités d'avancer, d'améliorer sa situation, de réussir. Ce qui le distingue du second, c'est son approche de l'enseignement supérieur. On encourage souvent l'étudiant mobile à faire des études pour obtenir un diplôme universitaire de niveau supérieur. L'étudiant non mobile, en revanche, est généralement désavantagé du point de vue financier ou géographique. Bien que cet étudiant puisse désirer atteindre les mêmes objectifs que son camarade mobile, il risque d'être plus tributaire des aides publiques ou privées pour obtenir un diplôme de haut niveau. Il existe toutefois des exceptions notables à cette généralisation : de nouvelles universités – comme Te Wananga o Aotearoa (Nouvelle-Zélande), l'université de Northern British Columbia (Canada), l'université de Laponie (Finlande), et l'université de Haskell Indian Nations (États-Unis) – sont des exemples d'établissements qui accueillent des étudiants appartenant à des cultures et des groupes spécifiques ou originaires de régions relativement isolées.

Si la plupart des universités prétendent servir ces deux types d'étudiants, il semble que la frontière soit de plus en plus ténue entre public et privé et entre les structures d'accueil de type collégial ou entrepreneurial. Du point de vue des finances, peu de différences subsistent entre établissements privés et publics. Les pays en développement pourraient toutefois faire exception, puisqu'il semble exister une réelle distinction entre universités publiques et non gouvernementales. Il faut néanmoins retenir que ce n'est pas l'aspect financier qui différencie les types d'établissements – et ce, quelle que soit leur nature – mais bien les étudiants qu'ils accueillent.

Le parrainage contribue incontestablement à faire accéder les étudiants à l'université, qu'il prenne la forme d'une recommandation, de l'approbation d'un professeur ou d'un soutien financier, personnel ou non. Bien que l'âge ne soit généralement pas pris en considération, d'autres critères le sont : le degré de maturité de l'intéressé ainsi que son objectif personnel et la possibilité qu'il a de mettre la formation suivie en pratique, et d'en tirer parti, dans le monde réel. Dans certains cas, l'accès à l'université d'un candidat est également évalué par rapport aux avantages qu'une communauté spécifique peut en retirer. Si l'on reconsidère la notion de « mobilité par voie de parrainage » définie par Turner, il apparaît toutefois que les aptitudes et les compétences (« mobilité par voie de concours ») comptent davantage dans la sélection que

l'influence que les relations personnelles peuvent exercer. La distinction suivante est faite entre la mobilité par voie de parrainage et la mobilité par voie de concours :

« Dans le système de "mobilité par voie de parrainage", les étudiants sont choisis par l'élite en place ou ceux qui la représentent. La sélection qui permet d'intégrer ce "groupe d'élite" repose sur un critère de "mérite supposé" mais une fois l'accès accordé, il ne peut être retiré.

Dans le système de "mobilité par voie de concours", l'intégration de ce "groupe d'élite" se fait au mérite. En d'autres termes, un concours commun, ouvert à tous, est organisé afin de déterminer de façon équitable qui possède les aptitudes voulues et qui ne les possède pas » (Turner in Hopper, 1972, p. 91).

Dans le cadre de la « mobilité par voie de concours », on pourrait penser que les universités préconisent et favorisent l'égalité des chances en ce qui concerne l'ascension due au mérite. Cette perspective normative porte la compétitivité à des niveaux sans précédent, ce qui souvent génère des dissensions et une insécurité entre les nations et les cultures, de même qu'entre les établissements. En considérant les facteurs qui influencent l'examen des grandes orientations, Hazelkorn a récemment estimé que « le renforcement de la compétitivité des universités » était le facteur le plus important dans son étude concernant les nouvelles universités (Hazelkorn, 2004). Cependant, à supposer que l'on associe la « mobilité par voie de parrainage » avec la « diversité » dans un souci d'« équité », l'évolution négative de ce facteur pourrait accentuer encore la marginalisation des groupes d'étudiants déjà en retrait. En dehors de toute considérations contextuelles, un étudiant qui n'a pas été admis dans la filière universitaire de son choix cherchera très probablement d'autres établissements possibles. Par suite de la montée en flèche des frais de scolarité, il est également de plus en plus vraisemblable que les étudiants fassent des comparaisons pour trouver une université proposant des formations diplômantes moins onéreuses. Il faut donc saluer les établissements qui accueillent tous les étudiants remplissant les conditions voulues, qui font preuve de souplesse à l'égard de la réforme économique et politique, qui s'adaptent aux fluctuations du marché, et dont la rigueur n'est pas inflexible.

De la difficulté de définir l'université

Toute notion a des conséquences qui lui sont propres. Que Newton mette en doute l'université en tant que notion ou le processus qui a conduit à la formation de cette notion, « l'idée que les universités ont un fondement essentiel ou une mission historique ou encore des attributions particulières ... dépassant le moment présent ... demeure un aspect permanent du processus

d'autoévaluation des établissements et de leur débat interne » (Rothblatt, 1997, p. 12). Il est clair qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas une définition unique de l'université. À bien des égards, l'absence de définition universelle peut être perçue comme un élément positif car les établissements dispensant des formations de haut niveau visent des publics spécifiques, relèvent de juridictions territoriales particulières, se spécialisent dans certaines disciplines, et/ou dans tel ou tel type de recherche. Comme le suggère Arnove, l'université a été et continue d'être utilisée afin de piloter – ou maîtriser – les rapports de force dans le domaine social, politique et économique (Arnove, 2003). Poussant plus loin cette idée, certains considèrent même que le contrôle qu'exerce l'université sur la diffusion du savoir est devenu le nouveau combat hégémonique du XXI^e siècle.

Dans le monde occidental, les diplômes de niveau licence sont en passe d'être aussi répandus que les diplômes de fin d'études primaires et secondaires et sont donc proposés dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur, sinon la plupart d'entre eux. Dans certains pays, les établissements qui proposent des formations diplômantes licence dans trois disciplines ou plus peuvent être considérés comme des universités. La présence du terme « université » dans le nom d'un établissement ne signifie pas pour autant que celui-ci est habilité à dispenser des formations sanctionnées par un diplôme universitaire ou qu'il a obtenu l'agrément nécessaire à cette fin. Les établissements ne disposant pas des labels requis sont souvent appelés « usines » à diplômes, et dans leur cas, l'évaluation de la qualité, l'assurance qualité et la valeur de leurs diplômes sont discutables.

L'utilisation du terme « enseignement supérieur » complique souvent les choses ; celui-ci est généralement employé pour désigner tous les établissements postsecondaires – qu'ils délivrent ou non des diplômes – mais pose par ailleurs la question de ce qui est considéré comme « supérieur » dans l'enseignement du troisième degré. L'homogénéisation actuelle entre l'enseignement et la recherche met en lumière la multiplicité des types d'établissements répondant aux diverses demandes qui leur sont faites, mais cet effet conduit également à une plus grande stratification de l'« excellence universitaire ». Cet état de faits donne lieu à des débats plutôt animés concernant la définition de l'érudition et de l'« excellence » universitaires. Au final, il reviendra de plus en plus aux étudiants eux-mêmes de décider, *a posteriori*, si leur formation supérieure a répondu à leurs attentes ou les a dépassées. L'exploitation de l'enseignement supérieur dans un objectif de gains financiers pourrait paraître incongrue à ceux qui ont les moyens de l'atteindre. En revanche, pour ceux qui n'en ont pas les moyens, cet objectif sera tout à fait pertinent, mais impossible à réaliser.

Une définition pratique de l'université au XXI^e siècle

Les termes *université* et *établissement d'enseignement supérieur* dont il est ici question sont chargés de différentes connotations variant selon le système éducatif spécifique dont ces entités dépendent. La typologie employée dans la Liste mondiale des universités publiée par l'Association internationale des universités (AIU) établit une distinction entre les universités, d'autres établissements d'enseignement supérieur, et d'autres organismes nationaux selon les pays. L'AIU, dans sa liste, fait même état de nouvelles universités propres à une région (l'Université des Nations unies, l'Université maritime mondiale et l'Institut universitaire européen, par exemple); toutefois, elle exclut de sa classification une diversité de nouveaux établissements spécialisés. En outre, elle ne mentionne pas la « multinationalisation » – c'est-à-dire les établissements qui se sont implantés dans plusieurs zones géographiques ou dans le domaine virtuel. Aussi est-il nécessaire de mettre au point une définition représentative de la situation actuelle, qui vise à l'exhaustivité tout en présentant les caractéristiques nécessaires à l'évaluation de la qualité.

Toute tentative faite pour élaborer une définition qui soit d'actualité repose sur certaines hypothèses. Il semble aussi que l'histoire entre en ligne de compte de même que certaines grandes théories dans le domaine social. Compte tenu de la progression des activités universitaires à l'international, il est évident que les réseaux internationaux figureront parmi les caractéristiques de plus en plus fondamentales de l'université au XXI^e siècle. Lorsque les universités ont été à l'origine établies, la force des réseaux instaurés entre universitaires et entre établissements reposait sur les types d'universités qui étaient au fait des pratiques épistémologiques et discursives sur le savoir. Ces mêmes types de réseaux d'universitaires continueront d'être synonymes de respectabilité pour les élites. Dans certains cas, la réputation universitaire d'un établissement dépendra de ce type d'alliance.

Les combats qui se livrent en ce moment pour instaurer l'identité et la souveraineté des établissements ne sont pas sans rappeler ceux qu'ont vécus les universités tout au long de l'histoire. Avec l'arrivée d'autres types d'établissement d'enseignement supérieur et d'autres modes de formation, la définition d'une *université* risque d'être plus floue, mais ce titre dépendra en définitive des autorisations et agréments officiels, et non pas des besoins des établissements (légitimation et reconnaissance), des aspirations de la société (capital humain), ou de l'exploitation (créneaux rentables). De même, les autorisations et les agréments ne suffiront pas à eux seuls à garantir la continuité du succès d'une université. Dans cet ordre d'idées, il est probable qu'au XXI^e siècle, les universités auront recours à la fois au principe de la « mobilité par voie de concours » et à celui de la « redevance d'usager ». Le

parrainage interviendra peut-être aussi, mais il ne contribuera qu'à favoriser une plus grande mobilité au sein d'un vaste marché des universités.

Enfin, dans la présente analyse, il apparaît de plus en plus clairement qu'une distinction s'impose entre les formations universitaires et les autres types d'enseignement supérieur. La transférabilité des diplômes, s'inscrivant dans le processus de Bologne qui prévoit des systèmes de crédits transférables entre les établissements et leurs partenaires à l'échelle de l'Europe, contraindra les dirigeants d'universités à se fier pour l'essentiel à des listes d'établissements ayant reçu à la fois les autorisations et les agréments nécessaires pour délivrer des diplômes. Le *World Education Series*, documents publiés par AACRAO (*American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*) aux États-Unis et les NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) en Europe, entre autres, aident les dirigeants d'universités à déterminer les équivalences entre les formations universitaires et les diplômes.

Compte tenu de ce qui précède, nous proposons la définition pratique suivante de l'université :

Une université est un établissement d'enseignement supérieur complexe, formellement autorisé à proposer et à délivrer des diplômes de haut niveau dans au moins trois disciplines ou domaines d'études.

Il convient de noter que le terme « recherche » a été volontairement écarté de cette définition. Il est entendu que, même si cette activité joue un rôle clé dans toute université, elle ne constitue pas cependant la toute première mission de la plupart de ces établissements. Parmi les établissements où la recherche est pratiquée à des degrés variables, on peut citer : les Grandes écoles en France, les *Hochschulen* en Allemagne et les *Högskolan* en Suède. Sous-entendues dans l'expression « de haut niveau », la « recherche » et les « études approfondies » semblent naturellement inhérentes à toute université. Les questions relatives aux types de recherche et d'études approfondies serviront sans doute uniquement à différencier les universités et à les hiérarchiser. De même, le terme « agrément » a été sciemment omis car les entités chargées d'octroyer ces agréments sont différents quel que soit le niveau considéré (national, régional, local et champ disciplinaire). On pense que les organismes d'agrément du futur s'intéresseront comme par le passé aux normes de responsabilisation, liées au « statut d'université », mais qu'ils seront plus étroitement associés au processus d'autorisation grâce à la mise en place de bilans et d'évaluations périodiques.

Projet de classification des universités

Au cours du travail d'analyse et de définition dont il vient d'être question, une étude des universités a été entreprise à petite échelle. La première partie de cette étude a permis de classer les établissements à partir d'un sondage

adressé à plus de 500 organisations internationales d'universités. Le principe de base du système de classification est de déceler les similitudes d'approches entre les établissements et de définir de nouvelles voies possibles pour porter les normes universitaires à des niveaux appropriés. Une typologie précise des établissements permet aux responsables publics de l'éducation de repérer les formations ou les diplômes qui manquent dans un secteur donné. Elle pourrait également aider les organismes d'agrément dans leur travail d'audit et/ou d'approbation des universités pour toutes les disciplines ou seulement certaines. En outre, une typologie des établissements s'avèrera de plus en plus nécessaire, à la fois pour la commercialisation et pour le transfert technique des connaissances, si l'on part du principe que « la mondialisation ne saurait être complètement évitée » (Altbach, 2004, p. 4).

La classification proposée ci-dessous est une version modifiée de la *Carnegie Classification* (États-Unis). Veuillez noter que la recherche a été incluse dans le processus de classification puisque ce descripteur permet de faire le départ entre plusieurs types d'établissements. Ce qui différencie les universités des autres établissements d'enseignement supérieur, c'est principalement leur qualité d'organismes habilités à délivrer des diplômes.

Classification des universités par niveau

Universités de recherche, dotées d'une école doctorale :	large gamme de formations sanctionnées par un diplôme allant de la licence au doctorat (20 ou plus); large gamme de programmes de recherche.
Universités dotées d'une école doctorale :	large gamme de formations sanctionnées par un diplôme allant de la licence au doctorat (1 à 20); large gamme de programmes de recherche.
Universités de recherche – niveau master :	large gamme de formations sanctionnées par un diplôme de licence et de master (au moins 20); large gamme de programmes de recherche.
Universités – niveau master :	large gamme de formations sanctionnées par un diplôme de licence et de master (1 à 20); programme de recherche limité.
Établissements post-secondaires – niveau master :	gamme limitée de formations sanctionnées par un diplôme de licence et de master; dominante : enseignement.
Établissements post-secondaires – niveau licence :	gamme limitée de formations sanctionnées par un diplôme lié à la licence; dominante : enseignement.

Autres établissements d'enseignement supérieur

Instituts de recherche universitaires :	pas de diplômes délivrés; recherche uniquement.
Formations professionnalisées :	Systèmes de certification ou d'autorisation d'exercer conduisant à un diplôme dans un champ d'études spécialisées; systèmes fondés sur la constitution d'un dossier.
Formation continue ou pour adultes :	Formations non diplômantes.

Parallèlement à la classification, il importe d'inclure les diverses caractéristiques des établissements puisque ce sont elles qui font la spécificité de chacun. Les caractéristiques suivantes sont une version amendée de la liste proposée par Duderstadt (Duderstadt, 2000).

Caractéristiques des établissements	
Ancien	(avant 1900)
Contemporain	(de 1900 à 1970)
Nouveau	(de 1970 à nos jours)
À vocation mondiale :	d'envergure mondiale.
Multiculturel :	ses caractéristiques reflètent celles de divers groupes à la fois.
Spécialisé :	est focalisé sur une profession ou une discipline en particulier.
Virtuel :	formations diplômantes à distance et en ligne .
À vocation pédagogique :	forme particulière de pédagogie.
Polyvalent traditionnel :	recherche et enseignement.
Non traditionnel :	étudiants adultes.
À finalité professionnelle et de proximité :	formation pratique et appliquée.
Axé sur la formation tout au long de la vie :	contrat social pour une interaction durant toute la vie de l'étudiant.
Entrepreneurial :	à but lucratif.

Enquête complémentaire

Bien que toutes les données n'aient pas encore été analysées, les graphiques qui suivent reflètent l'analyse de données recueillies auprès de seulement 80 établissements, représentant une douzaine de pays, à l'occasion d'une autre enquête qui vient d'être achevée. (Une copie du questionnaire de cette enquête figure à la suite de la bibliographie.) Malgré l'échantillon relativement limité, il a été possible d'identifier des modèles dans les systèmes éducatifs et le classement des organismes d'agrément habilités.

Systèmes éducatifs

Les réponses à l'enquête tendent à montrer que la différenciation joue un rôle relativement important dans les politiques. En d'autres termes, les systèmes éducatifs sont en général assez souples pour s'adapter aux différences entre types d'établissement. Il semblerait d'après l'enquête que les systèmes éducatifs ne dictent pas ce que devraient être les établissements ou le service qu'ils devraient assurer à la population dans son ensemble.

Les personnes interrogées ont formulé des observations concernant leur réactions positives, neutres ou négatives aux diverses circonstances de la

mobilité par voie de parrainage, de la mobilité par voie de concours, de la mobilité de masse, de la liberté d'enseigner et d'apprendre (*Lehr-/Lernfreiheit*) et des redevances d'usager. Il y lieu de noter que les données compilées dans le présent document n'étaient pas suffisamment détaillées pour refléter les différences par pays. Les données suivantes présentées sous forme de graphique ont été extraites de la section E : *Classification du système*, figurant dans le questionnaire ci-annexé.

L'examen des graphiques ci-dessous révèle que les universités tendent peut être à s'orienter vers les principes de « mobilité par voie de concours » et de « redevance d'usager ». Les réponses en rapport avec la « mobilité par voie de parrainage » reflètent un rejet de l'élitisme, malgré la possibilité d'une mauvaise interprétation des facteurs d'équité, d'égalité des chances et de diversité. Les réponses relatives à la « mobilité de masse » laissent supposer une adhésion au libre jeu des mécanismes du marché dans le secteur de l'enseignement supérieur, mais étant contrastées, elles ne sont donc pas concluantes. Les réponses favorables ou défavorables aux principes de liberté d'enseigner et de liberté d'apprendre indiquent un bilan légèrement positif en ce qui concerne ces libertés, mais étant donné la disparité des réactions, ce jugement n'est pas non plus probant. Avec un taux de réponse de 9 %, (pas du tout d'accord), il est clair que même si les libertés d'enseigner et d'apprendre sont valorisées, ce type de classification bénéficie d'une moindre priorité que d'autres.

Entités habilitées à réglementer

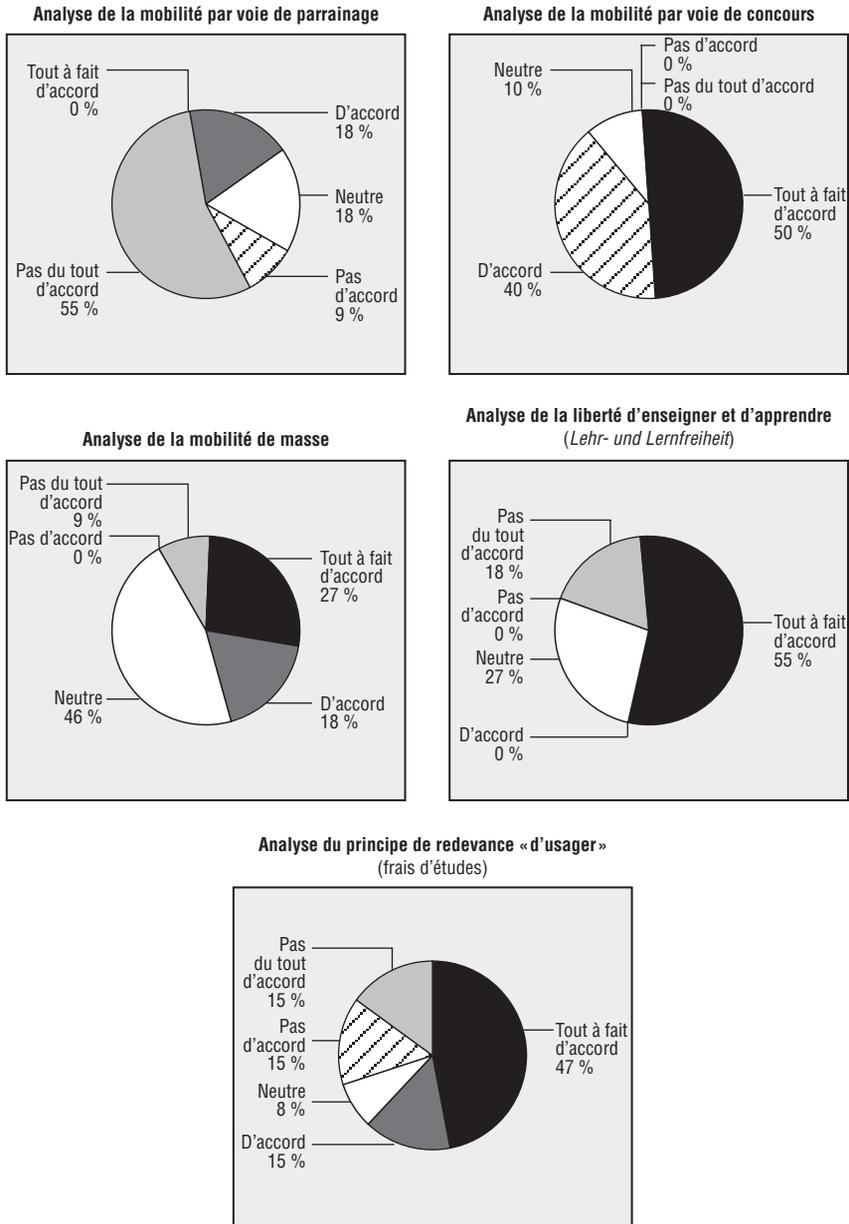
On a demandé aux personnes interrogées de classer par importance les instances réglementaires qui déterminent le statut d'université au sein de leur juridiction locale ainsi qu'à l'extérieur. Les résultats suivants ont été recueillis au titre de la Section F : *Qui détermine le statut ?* du questionnaire ci-joint :

Les ventilations présentées dans les deux graphiques révèlent une hiérarchisation des instances de réglementation ayant pour tâche d'agréeer, de contrôler ou d'approuver l'offre d'universités, de filières et de formations diplômantes. Le degré de pouvoir exercé par chacune ces instances sur tel ou tel établissement est reflété dans les taux de réponse en pourcentage. Un élément assez nouveau apparaît dans la sphère de la réglementation : l'impact des entités extérieures. Ce constat montre bien qu'il est de plus en plus nécessaire de comprendre les types d'établissement à l'échelle mondiale.

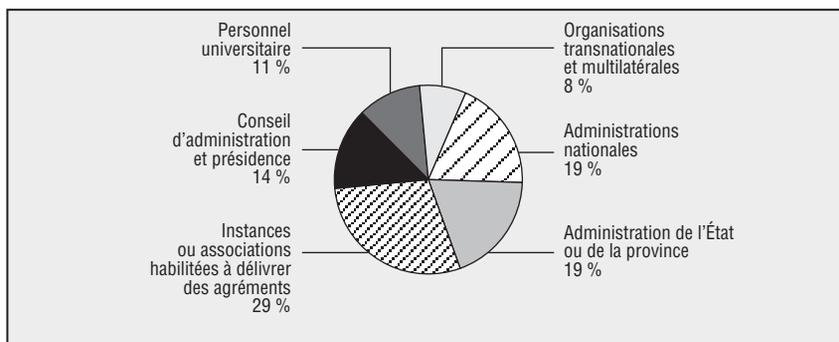
Conclusion

La présente analyse apporte un regard nouveau et différent sur les universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Sans être forcément en contradiction avec d'autres études, elle traite cependant

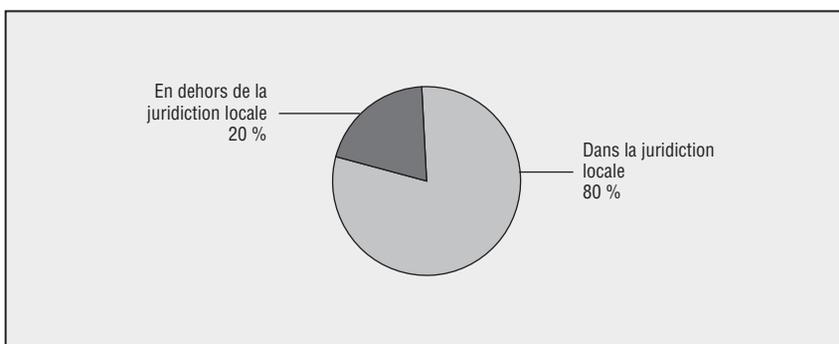
Graphique 1. **Classification contextuelle**



Graphique 2. Répartition des entités habilitées à réglementer :



Graphique 3. Proportion des entités internes et externes habilitées à réglementer



certaines questions qui ne l'avaient pas été en profondeur, du moins pas à l'échelle mondiale. Elle donne une idée de la définition qui pourrait, et peut-être devrait, être celle de l'université, et parallèlement fournit des exemples d'établissements empruntés à une version révisée du modèle de classification « Carnegie ». Le présent exposé ne brosse en aucun cas un tableau exhaustif de toutes les universités, mais on espère surtout qu'il apporte la démonstration des observations et tendances suivantes :

1. L'histoire a joué un rôle prépondérant dans l'évolution de l'université mais la vente de la production des connaissances pourrait bien nuire à son objectif historique.
2. L'université a joué un rôle de premier plan dans la civilisation proprement dite et dans son édification. C'est pourquoi, elle a depuis toujours fait l'objet d'une étroite surveillance et évaluation, ce qui peut expliquer que la mobilité par voie de parrainage ait cédé la place à la mobilité par voie de

concours et que la mission de l'université soit désormais de répondre non plus aux besoins de la société mais à ceux des particuliers.

3. L'université du XXI^e siècle sera probablement au service des étudiants acquittant une « redevance d'usager ».
4. La mobilité par voie de concours avive la concurrence entre les établissements mais aussi en leur sein, entre les étudiants et entre les universitaires.
5. La concurrence accrue engendre une évolution vers divers modèles de méritocratie, qui, elle-même, conduit à des luttes de pouvoir, des niveaux de qualité inconciliables, et une hiérarchisation des classes sociales basée sur le savoir.
6. Différents niveaux d'instances de réglementation et d'agrément tenteront de normaliser les systèmes éducatifs, mais pourraient ne pas parvenir à élever le niveau de formation universitaire.
7. Une souplesse et une acceptabilité nouvelles permettent de proposer des disciplines et des domaines d'études qui transcendent les cursus traditionnels.

Au XXI^e siècle, l'université sera confrontée aux défis suivants :

1. Offre d'enseignement de tout pour tous.
2. Sacrifier les libertés d'enseigner et d'apprendre, conséquence de l'État nation et des forces du marché.
3. Se réinventer en permanence dans un état d'angoisse exacerbée.
4. Perdre de vue sa finalité plus générale, qui est de diffuser et de faire progresser la science pour la science. Reste à savoir si les États nations et les mécanismes du marché agiront sur les universités pour faire avancer uniquement certains types de connaissances (par exemple, à visée pragmatique).

L'auteur :

Dr. Brian Denman

School of Professional Development and Leadership

University of New England

2351 Armidale, NSW

Australie

E-mail : bdenman@pobox.une.edu.au

Références

- Pilgrimage India : Nalanda. Consulté le 5 juillet 2004, depuis : www.pilgrimage-india.com/buddhist-pilgrimage/nalanda.html.
- Altbach, P.G. (1998), « Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development », Hong-Kong: Comparative Education Centre, the University of Hong-Kong.
- Altbach, P.G. (2004), « *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World* », *Tertiary Education and Management* (1), pp. 1-20.
- Arnové, R.F. (2003), « Introduction: Reframing Comparative Education », in R.F. Arnové & C.A. Torres (éds.), *Comparative Education* (pp. 1-23). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Arnové, R.F. (2003), « Educational Reform around the World », article présenté à ANZCIES, (« Australian and New Zealand Comparative and International Education Society »), Wollongong, Australie.
- Boland, H.G. (1999), « *The End(s) of Academic Labor* », *The Review of Higher Education*, 23 (1), pp. 107-118.
- Civilisation, F.f.S.a. (2001), Al Azhar University – 1000 years of Scholarship, consulté le 6 juillet 2004, depuis www.muslimheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=161.
- Cubberley, E.P. (1948), *The History of Education*, Cambridge, Massachusetts: Houghton Mifflin Company, Riverside Press.
- Duderstadt, J.J. (2000, 4 février 2000), « A Choice of Transformations for the 21st Century University », *The Chronicle of Higher Education*.
- Farnham, D. (1999), « Towards the Flexi-University? », in D. Farnham (éd.), « *Managing Academic Staff in Changing University Systems* », (pp. 343-359), Buckingham, UK, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gibbons, M. (1998), « A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education », in P. Scott (éd.), *the Globalization of Higher Education* (pp. 70-87), Buckingham: Open University Press.
- Harman, G. et K. Harman (2004), « *Governments and Universities as the Main Drivers of Enhanced Australian University Research Commercialization Capability* », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (2), pp. 153-169.
- Hayhoe, R. (1999), « *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict* », Comparative Education Research Centre.
- Hazelkorn, E. (2004, juin 2004), « *International HE Policy Trends and the Views of New Universities* ». Article présenté à l'occasion de « *The University of the 21st Century: New generation Universities* » Conference, Kamloops, Colombie britannique.
- Hopper, E. (1972), « *Sponsored and Contest Mobility and the School System* », in E. Hopper (éd.), « *Readings in the Theory of Educational Systems* » (pp. 91-110), Buckingham, Royaume-Uni: Hutchinson & Co, Ltd.
- Hopper, E. (1972), « *A Typology for the Classification of Education Systems* », in E. Hopper (éd.), « *Readings in the Theory of Educational Systems* », (pp. 71-90), Londres: Hutchinson & Co, Ltd.
- Jarausch, K.H. (1983), « *Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives* », in K.H. Jarausch (éd.), « *The Transformation of Higher Learning 1860-1930* », (pp. 9-36), Chicago: University of Chicago Press.

- Makdissi, G. (1981), *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edimbourg: Edinburgh University Press.
- Neave, G. (1991), « The University of the Peoples of Europe: A Feasibility Study », in *The Open Door: Pan-European Academic Cooperation* (pp. 83-150), Bucarest: Centre européen pour l'enseignement supérieur, UNESCO.
- Neave, G. (avril 1997), « The European Dimension in Higher Education », article présenté à l'occasion de « Higher Education and the Nation State » conférence, Twente, Pays-Bas.
- Neave, G. et F. van Vught (2004), in K.H. Mok (éd.), *Centralization and Decentralization*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Patterson, G. (1997), *The University from Ancient Greece to the 20th Century*, Pamerston North, The Dunmore Press Ltd.
- Pedersen, O. (1996), *The First Universities* (Traduction de R. North), Cambridge University Press.
- Petersen, B. (1996), « Xenophon's manual of Empire Citizenship », article présenté à l'ANZHES, Brisbane.
- Riddle, P. (1993), « Political Authority and University Formation in Europe, 1200-1800 », *Sociological Perspectives*, 36 (1), pp. 45-62.
- Rothblatt, S. (1997), *The Modern University and its Discontents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schugurensky, D. (2003), « Higher Education Restructuring in the Era of Globalization », in R.F. Arnove & C.A. Torres (eds.), « Comparative Education », (pp. 292-312), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Scott, P. (1998), « Massification, Internationalization and Globalization », in P. Scott (éd.), « The Globalization of Higher Education », Buckingham: Open University Press.
- Welch, A.R. (1997), « *The Peripatetic Professor: The Internationalisation of the Academic Profession* », *Higher education*, 34, pp. 1-23.
- Welch, A.R. et B.D. Denman (1997), « *Internationalisation of Higher Education: Retrospect and Prospect* », *Forum of Education*, 52(1), pp. 14-29.

Enquête auprès de consortiums internationaux sur la classification des universités

University of New England
School of Professional Development and Leadership
Armidale NSW 2351
Australie

Questionnaire destiné aux consortiums, alliances et organismes internationaux.

A. Informations générales

Ce questionnaire a été conçu pour les organisations universitaires internationales dans le but de les aider à opérer une classification de leurs établissements d'enseignement partenaires. Les données recueillies seront comparées à d'autres classifications disponibles. Veuillez répondre le mieux possible à chaque question.

Nom du consortium/de l'alliance/de l'organisation

En anglais :

.....

Dans la langue locale :

.....

Adresse électronique :

.....

Site Internet :

.....

Nombre actuel d'universités membres :

.....

B. Établissements partenaires

Dans les espaces numérotés ci-dessous, veuillez énumérer vos partenaires les plus actifs, en privilégiant ceux qui assurent à la fois des formations sanctionnées par un diplôme et des programmes de recherche. Si votre organisation compte plus de dix partenaires, vous pouvez joindre une liste supplémentaire, mais veuillez citer ceux qui, selon vous, sont les plus actifs au sein de votre organisation.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Parmi les partenaires de votre organisation, certains n'ont-ils AUCUN agrément accordé par une entité habilitée à réglementer :

Oui

Non

C. Catégories de classification

Passez en revue les établissements partenaires que vous avez énumérés dans la section B et classez chacun dans la catégorie qui le caractérise le mieux, en entourant le numéro qui est le sien dans la liste.

Exemple : Si la *New England University* figure en première place dans votre liste des partenaires, alors vous entourez le chiffre « 1 » dans la catégorie : « B. Universités dotées d'une école doctorale ».

ÉTABLISSEMENTS PARTENAIRES

- A. Universités de recherche, dotées d'un école doctorale 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes – licence – doctorat (20 ou plus).
 - Vaste gamme de programmes de recherche
- B. Universités dotées d'une école doctorale 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes – licence – doctorat (1 à 20).
 - Vaste gamme de programmes de recherche.
- C. Universités/instituts de recherche 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Pas de diplôme délivré; recherche uniquement
- D. Universités de recherche – niveau master 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes – licence et master (20 ou plus).
 - Vaste gamme de programmes de recherche.
- E. Universités de niveau master 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes – licence et master (1 à 20).
 - Large gamme de programmes de recherche.
- F. Établissements post-secondaires – niveau master 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes – licence et master; dominante : enseignement.
- G. Établissements post-secondaires – niveau licence 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Vaste gamme de formations diplômantes aboutissant à la licence.
- H. Autres établissements d'enseignement supérieur 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Formations professionnalisées et/ou établissements proposant des diplômes terminaux après 4 ou 5 années d'études supérieures.
 - Délivrance de diplômes de spécialisation/d'autorisation d'exercer (veuillez préciser).

.....

D. Caractéristiques des établissements partenaires

Passez de nouveau en revue les établissements partenaires énumérés dans la section B. Parmi les caractéristiques indiquées ci-dessous, veuillez à présent indiquer celle(s) qui décrit le mieux chaque partenaire en entourant le numéro qui est le sien dans la section B. Veuillez entourer TOUTES les caractéristiques pertinentes pour chacun d'entre eux.

Ancien (avant 1900)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Contemporain (1900-1970)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nouveau (1970 à nos jours)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
À vocation mondiale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Multiculturel; ses caractéristiques reflètent celles de divers groupes à la fois	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Spécialisé	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Virtuel : formation diplômantes à distance et en ligne	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
À vocation pédagogique : forme particulière de pédagogie	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Polyvalent – traditionnel : recherche et enseignement	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Non traditionnel : étudiants adultes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
À finalité professionnelle et de proximité	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Axé sur la formation tout au long de la vie	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Recherche uniquement	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Enseignement uniquement	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Entrepreneurial : à but lucratif	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E. Classification contextuelle

Parmi les contextes indiqués ci-dessous, choisissez ceux qui exercent la plus forte influence sur votre organisation et précisez le degré d'impact en utilisant les chiffres suivants : 1 = influence la plus forte; 3 = neutre; 5 = aucune influence.

Mobilité par voie de parrainage	1 2 3 4 5
Dans le système de « mobilité par voie de parrainage », les étudiants sont choisis par l'élite en place ou ceux qui la représentent. La sélection qui permet d'intégrer ce « groupe d'élite » repose sur un critère de « mérite supposé » mais une fois l'accès accordé, il ne peut être retiré.	
Mobilité par voie de concours	1 2 3 4 5
Dans le système de « mobilité par voie de concours », l'intégration de ce « groupe d'élite » se fait au mérite. En d'autres termes, un concours commun, ouvert à tous, est organisé afin de déterminer de façon équitable qui possède les aptitudes voulues et qui ne les possède pas.	
Lehr- und lernfreiheit	1 2 3 4 5
Cette catégorie met l'accent tant sur la liberté d'enseigner (lehr) que sur la liberté d'apprendre (lern).	

Mobilité de masse	1 2 3 4 5	
La mobilité de masse signifie l'accès universel et l'enseignement de tout.		
Redevance d'usager	1 2 3 4 5	
La redevance d'usager s'applique à ceux qui financent leurs études.		
Votre système éducatif est-t-il doté d'une procédure de sélection administrée au centre ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Dans l'affirmative, quel groupe vise-t-elle ?		
<input type="checkbox"/> Étudiants	<input type="checkbox"/> Personnel	<input type="checkbox"/> Direction
Votre système d'enseignement propose-t-il différents programmes/modules de formations spécialisées servant à sélectionner les étudiants, à les former et à les orienter vers leurs futures tâches professionnelles ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Dans l'affirmative, à quel niveau de formation universitaire la différenciation et la spécialisation interviennent-elles ?		
<input type="checkbox"/> Avant l'enseignement post-secondaire		
<input type="checkbox"/> Filières post-secondaires courtes		
<input type="checkbox"/> Niveau licence		
<input type="checkbox"/> Niveau master		
<input type="checkbox"/> Diplôme terminal (par ex. doctorat)		
<input type="checkbox"/> Exceptions (veuillez préciser)	

F. Qui détermine le statut ?

Considérant la liste des établissements de la section B, veuillez signaler les entités qui déterminent le statut d'université, par un « X » dans les cases si lesdites entités se trouvent dans votre localité ou par un « 0 » si elles se trouvent en dehors de votre localité ? Si plusieurs entités déterminent ce statut, veuillez les classer par ordre d'importance en utilisant les crochets pour la numérotation.

- [] Organisations transnationales/multilatérales.
- [] Administration nationale (ministère de l'éducation, par exemple).
- [] Administration d'un État/d'une province.
- [] Instances ou associations habilitées à délivrer un agrément.
- [] Conseil d'administration, présidence et/ou acteurs concernés.
- [] Personnel universitaire.
- [] Autre (veuillez préciser).

Selon vous, quel est le principal problème engendré par l'existence de différents niveaux de réglementation ou d'agrément ?

- 1)
-

Repenser l'université sans la vider de son sens : engagements externes et transformations internes de l'université dans l'économie du savoir

par

Michael Harloe et Beth Perry
University of Salford, Royaume-Uni

Le développement de l'économie du savoir place les universités au cœur du processus de mutation économique et sociale en rapport avec leurs fonctions d'enseignement, de recherche et d'ouverture. Ce nouvel engagement contraint les universités à considérer la nécessité de transformations internes visant à se hisser « à la hauteur » de leurs nouveaux rôles, plus « entrepreneuriaux ». Une question centrale se pose ici quant à la meilleure façon de réorienter ou de remodeler l'université de manière à lui permettre de relever de nouveaux défis tout en préservant son « essence » : une culture de collégialité aujourd'hui compromise, mais toujours au fondement de l'innovation, tant pour la production des connaissances que pour leur transmission.

Introduction

Il est largement reconnu que l'université assume une importance politique croissante en tant que moteur de la croissance économique et des transformations sociales. En conséquence, les universités des pays développés, mais aussi celles des pays en développement sont encouragées, et parfois contraintes, à s'engager plus fortement à l'extérieur, notamment en se tournant vers les agglomérations et les régions qui les entourent. Dans ce document, nous étudions tout d'abord, très brièvement, les facteurs qui expliquent cet engagement plus marqué auprès d'acteurs économiques, sociétaux et politiques plus larges et la place de plus en plus centrale qu'occupe l'université au sein des processus de développement économiques et sociaux. Un examen des cadres émergeant en Europe pour l'enseignement supérieur et la recherche vient éclairer cette question. Pour beaucoup, privilégier de nouveaux rôles pour l'université n'ira pas sans réforme interne des structures de gouvernance universitaire et des accords organisationnels. En second lieu, nous passons en revue quelques unes des publications récentes sur la réforme de l'université face au défi « entrepreneurial » et sur les différents types de réorientations qui semblent être en cours. Plus que les engagements externes, semblables transformations internes posent la question cruciale de savoir dans quelle mesure les tentatives pour mettre l'université « à la hauteur » et la transformer en une institution du XXI^e siècle n'ébranlent pas le fondement même de l'entreprise académique dans son acception traditionnelle. Toute la question est ici de comprendre comment conserver à l'université ce qui fait son originalité en tant que site de production des connaissances, tout en lui permettant de remplir ses fonctions externes. Dans la dernière section de ce document, nous nous intéressons à l'ensemble des facteurs qui encouragent ou freinent les réponses particulières des universités aux exigences antagonistes suscitées par la dichotomie interne-externe.

Économie du savoir, transformation spatiale et universités

C'est un lieu commun que de constater que nous vivons aujourd'hui dans une société fondée sur le savoir, dans laquelle celui-ci a supplanté les biens physiques et matériels comme clé de voûte de la création de richesses et de la croissance économique. La plupart des spécialistes du sujet font remonter le concept d'économie fondée sur le savoir au travail influent de Bell. Dans son

ouvrage sur l'avènement de la société post-industrielle (*The Coming of Post-Industrial Society*, 1973), il décrit le glissement qui s'opère du monde industriel à un monde moins tangible fondé sur les services et l'information. Pour Bell, cette évolution constitue une étape décisive sur la voie d'une économie post-industrielle dont la principale – et la plus remarquable – caractéristique est le savoir et, en particulier, un savoir abstrait et codifié. Plus simplement, la « nouvelle » économie consiste à créer ou à produire quelque chose par le biais du savoir ou en agissant sur lui : « [...] l'action du savoir sur le savoir est la principale source de productivité » (Castells, 1996).

Le deuxième facteur qui explique les transformations socio-économiques actuelles concerne la redéfinition des notions d'espace et d'échelle, amorcée dans les ouvrages de nombreux spécialistes de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire au cours des trente dernières années. Nous nous référons ici à l'évolution de la notion d'échelle et à ses implications pour les États en tant qu'unités d'analyse adéquates, ainsi que pour les acteurs qui opèrent en leur sein. Il existe de nombreux travaux concernant la mondialisation et la fameuse thèse de l'« abolition des distances », selon laquelle la percée des technologies de l'information et la disparition progressive des frontières nationales en matière d'échanges, d'investissement, de finance, de circulation des personnes et des biens, de services enfin, conduisent à une dislocation dans laquelle l'espace, les lieux, les distances et même le temps disparaissent. Certains auteurs insistent au contraire sur le fait que le territoire et l'échelle acquièrent une plus grande importance ou du moins n'en perdent pas, dans la mesure où les synergies économiques et les noyaux de compétence et de diffusion tacite du savoir nécessitent une certaine proximité et le maintien de contacts *de visu*. Ici, la référence à des « complexes industriels », des « milieux innovants » ou des « endroits créatifs » souligne la relation qu'entretiennent le lieu, les ressources à disposition et le succès face à la concurrence (Gordon et McCann, 2000 ; Florida, 2002). Ces processus ont été décrits sous le nom de « glocalisation » (Swyndegouw, 1992, p. 61), néologisme traduisant l'idée selon laquelle les ressources locales sont exploitées au service d'une compétitivité planétaire (globale). Ce qui émerge avec certitude de toutes ces discussions, c'est que l'espace est en train d'être redéfini selon des échelles nouvelles, réorganisé de différentes manières complexes et interdépendantes – restructuration traversée par des processus mondiaux, européens, nationaux, régionaux ou locaux.

En même temps que les activités sont rééchelonnées et/ou les responsabilités redistribuées verticalement entre les différents niveaux territoriaux de gouvernance, nous constatons une évolution dans la distribution horizontale des capacités et des compétences entre les acteurs. Les processus de libéralisation, réglementation, déréglementation et privatisation se sont associés ces dernières années pour raffermir le passage

du « gouvernement » à la « gouvernance », amenant de nouveaux acteurs et de nouvelles institutions sur le devant de la scène politique (Stoker, 1999). Le pouvoir est plus dispersé qu'auparavant entre les différents acteurs et environnements institutionnels, ainsi qu'en leur sein, avec pour résultat que les partenariats paraissent de plus en plus nécessaires pour atteindre les objectifs des mesures engagées et que les universités ressentent de plus en plus le besoin, ou se voient dans l'obligation, de prendre part à leur poursuite.

Plus généralement, qu'est-ce que cela signifie pour l'université? D'aucuns considèrent que de tels facteurs se conjuguent pour placer l'université au cœur des processus de mutation économique et sociale (Castells et Hall, 1994; Goddard et Chatterton, 2001). En outre, les éléments présentés lors des récentes conférences de l'IMHE et ailleurs (par exemple, Felt 2004) semblent suggérer qu'il s'agit là d'un phénomène transnational et international. À l'échelon supranational que constitue l'Union européenne, par exemple, de plus en plus de craintes se font jour quant au rôle à jouer et aux diverses fonctions à remplir, pour l'université, afin de contribuer à la réalisation de l'économie du savoir aux différents échelons, enchevêtrés, de l'activité. Constatant l'évolution de la société vers une société du savoir, la Commission a mis en place un certain nombre d'initiatives destinées à garantir à l'innovation, à la recherche, à l'enseignement et à la formation une position centrale dans la politique interne de l'Union. Les politiques de l'UE, initialement consacrées à l'éducation, à la formation et à l'emploi au travers de la communication « Pour une Europe de la connaissance », qui visait à « promouvoir le développement du niveau de connaissance le plus élevé possible pour les peuples européens par un large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente des connaissances » (Commission européenne, 1997), se sont ensuite concentrées plus spécifiquement sur l'enseignement supérieur. Dans le prolongement de la Déclaration de la Sorbonne de 1998, le Processus de Bologne engage les pays membres qui en sont signataires dans un processus de coordination en faveur de la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) d'ici à 2010. Au Conseil européen de Lisbonne, en 2000, l'Union s'est donné pour objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Commission européenne, 2003). L'un des volets primordiaux de ce projet est de doter l'Union d'un Espace européen de la recherche (EER) sur lequel s'appuyer pour mener une politique scientifique commune dans l'ensemble de l'UE par le biais de la coordination des politiques de recherche nationales, afin de combattre la fragmentation et les doublons. Ses implications financières sont considérables : l'objectif est de porter le total des dépenses

européennes de recherche à 3 % du PIB d'ici 2010, de sorte à pouvoir rivaliser avec les États-Unis et le Japon (Commission européenne, 2000).

Une autre communication de la Commission européenne est plus spécialement consacrée à la dimension régionale de l'EER et affirme que l'idée de cet espace européen de la recherche implique de déployer des efforts efficaces à différents niveaux administratifs et organisationnels (Commission européenne, 2001). La communication insiste sur la nécessité de réexaminer le rôle de chaque acteur, public ou privé, pour établir des synergies et mettre à profit la complémentarité qui existe entre les instruments européens, nationaux et régionaux afin de parvenir à un « partenariat renforcé » (Commission européenne, 2001, p. 9). L'accent est mis ici sur l'émergence de nouveaux acteurs travaillant en partenariat entre secteurs et à différents échelons territoriaux pour atteindre les objectifs de l'économie européenne du savoir. Parmi tous les défis que représente cette dernière, ceux du rôle local et régional de l'université et de la coopération industrie-entreprise sont particulièrement importants. En effet, la restructuration de l'espace et des échelles montre que « pour beaucoup d'universités, l'engagement régional [...] est en train de devenir le creuset dans lequel forger des réponses appropriées aux tendances globales qui se dessinent dans l'enseignement supérieur » (Goddard et Chatterton, 2001).

Les initiatives concernant l'EEES et l'EER privilégient toutes la coordination et l'harmonisation plutôt qu'elles n'appellent de leurs vœux la création d'un système fédéral européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Néanmoins, la discussion sur le niveau adéquat de coordination dans le contexte des différentes traditions nationales et des différentes cultures reste ouverte, en particulier s'agissant de l'objectif, du champ de compétences et du rôle à donner à un éventuel Conseil européen de la recherche (Cannell, 2001). Ce qu'il est possible d'affirmer à ce stade, c'est que les pressions qui s'exercent à l'échelle du globe entraînent différents niveaux d'engagement vis-à-vis de l'objectif de coordination et de convergence entre les systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de recherche, s'accompagnant chacun de conséquences diverses pour l'université en tant que site de production du savoir. Cette question s'est elle aussi vue récemment consacrer plusieurs communications de la part de la Commission. Les universités semblent s'acquitter de façon unique de leurs contributions à la société du savoir, par leurs fonctions de production de nouvelles connaissances, mais également de transfert et de transmission du savoir, d'invention de nouveaux procédés industriels ou encore de prestation de services (Commission européenne, 2003). Pourtant, des difficultés primordiales subsistent, liées au manque global de compétitivité du système universitaire européen, à la durabilité du financement de la recherche universitaire, à des questions d'autonomie et de professionnalisme, à

l'atteinte et au maintien d'une recherche d'excellence et, de manière plus générale, à la contribution des universités à l'ensemble des initiatives qui constituent « l'Europe du savoir ».

Pour mener à bien de telles initiatives, il faut comprendre que l'économie du savoir nécessite que l'on accepte de favoriser l'engagement externe des établissements d'enseignement supérieur, d'une part, et de réévaluer les systèmes et les mécanismes internes des universités elles-mêmes, d'autre part. Pour ce qui est du premier de ces points, nous constatons que le développement d'un univers de savoir aux échelles multiples accordant une importance particulière aux engagements externes des universités et à leur rôle au sein de la société se trouve déterminé par des facteurs tels que les systèmes politiques nationaux, les différences culturelles, les relations territoriales, le degré d'intégration à l'économie mondiale et de régionalisation, la nature et l'histoire des systèmes d'enseignement supérieur et de leur financement ou encore par certaines contingences locales et particularités institutionnelles, pour n'en citer que quelques uns. Concentrons-nous plutôt sur le second point : la pression exercée sur les transformations internes des universités par ce renforcement de leur engagement externe.

Vers une université entrepreneuriale ou de mode 2?

Beaucoup ont considéré l'apparition de l'économie du savoir et la restructuration de l'espace et des échelles non pas comme des menaces, mais bien comme des opportunités : ils mettaient alors l'accent sur les avantages que l'on retirerait d'une université plus réflexive, plus innovante et d'organisation plus rationnelle. Pour certains, ce mode de fonctionnement se reflète dans les concepts d'université « entrepreneuriale » ou « d'entreprise », c'est-à-dire s'engageant activement vis-à-vis des parties prenantes et des acteurs de la société. Le terme d'université entrepreneuriale a été popularisé par l'ouvrage consacré par Clark, en 1998, à l'étude de cinq universités d'Europe du Nord : *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*. Clark identifie cinq éléments-clefs de l'entreprise entrepreneuriale : un centre de pilotage décisionnel renforcé, une périphérie de développement au contraire élargie, une base de financement diversifiée, un cœur de l'université dynamisé et enfin une culture entrepreneuriale intégrée. On a beaucoup débattu de la question de savoir à quel point ces caractéristiques se retrouvent sur le terrain. La Conférence générale du Programme IMHE, en 2000, s'appuyait ainsi sur des études de cas consacrées aux réponses apportées à ces défis par des établissements universitaires du monde entier. Ces contributions ont révélé l'existence de degrés variables de convergence ou de divergence par rapport aux engagements externes, ainsi qu'une « supposition générale selon laquelle le développement d'une université

entrepreneuriale/innovante est probablement inévitable dans la plupart des cas, en grande partie du fait des circonstances extérieures » (Davies, 2000).

Ces études de cas et d'autres illustrent les différentes réponses des établissements au défi entrepreneurial. Ici encore, comme pour la notion d'« engagement », les interprétations de l'adjectif « entrepreneurial » varient selon qu'elles s'inspirent d'une conception néolibérale de l'entrepreneuriat fondée sur les idées de création de richesse et de croissance économique, ou d'une approche plus orientée vers la responsabilité sociale et les parties prenantes.

Un aspect moins souvent abordé des réponses possibles au défi entrepreneurial concerne le degré de pénétration des transformations internes au cœur de l'université. En d'autres termes, à quel point l'engagement externe dépend-il de l'évolution au jour le jour des pratiques universitaires ?

Pour certains néanmoins, l'idée selon laquelle l'université serait désormais fondamentalement différente et en mutation ne se fonde pas sur les changements survenus en matière de pilotage ou de gestion, mais sur ceux intervenus dans la pratique scientifique. Nous pensons ici à l'évolution de la production du savoir (Gibbons *et al.*, 1994) et à l'apparition de la « science entrepreneuriale » (Etzkowitz, 2002). Concernant le premier de ces deux points, Gibbons et ses collègues estiment que suffisamment d'éléments permettent d'affirmer que les conceptions traditionnelles de la science, les façons d'en faire et sa nature même se trouvent remises en cause par un mode nouveau de production du savoir. La science traditionnelle, dite science de mode 1, se déroulait au sein d'une communauté scientifique autogérée qui décidait elle-même des règles auxquelles se plier : dans ces conditions, la production du savoir se cantonne aux limites d'une discipline, les résultats des recherches sont communiqués par voie institutionnelle, les universités sont les principaux établissements de production du savoir et les groupes de recherche sont relativement homogènes et institutionnalisés. Le « savoir pour le savoir » domine, son utilisation finale revêt une importance moindre, de même que la question de l'acceptabilité sociale des résultats. L'évaluation par les pairs est considérée comme le mode le plus valable de contrôle de la qualité.

Tout ceci se démarque du nouveau mode de production du savoir, dit mode 2. Celui-ci est mené en vue de ses applications et déterminé par un ensemble d'intérêts intellectuels, économiques et sociaux divers. Les problèmes sont formulés et résolus de manière transdisciplinaire, par la combinaison d'un certain nombre de perspectives sur des questions particulières. Les résultats sont donc communiqués de manière interactive et continue tout au long du processus de recherche même, par le biais des

différentes organisations qui participent à l'étude à ses différents stades. Les groupes de recherche sont plus hétérogènes et transitoires. Ce mode de fonctionnement se distingue par sa diversité organisationnelle; les universités, mais aussi d'autres sites de production du savoir sont reliés les uns aux autres par des réseaux de communication efficaces. La production du savoir s'affranchit des disciplines universitaires et évolue dans de nouveaux contextes sociétaux. Ce phénomène s'accompagne d'une réflexion plus poussée sur les incidences de la recherche et sur la responsabilité sociale qui lui incombe. Enfin, l'évaluation de la qualité ne dépend plus du jugement des pairs, mais d'un panel de critères plus large qui reflète l'appartenance sociale plus composite des personnes consultées. Il convient de souligner que l'hypothèse de Gibbons et al., n'est pas que le mode 2 est en train de se substituer au mode 1, mais bien plutôt que les transformations socio-économiques en cours dans le cadre de l'économie du savoir nécessitent de réfléchir à la manière et aux proportions dans lesquelles les modes de production du savoir existants se brouillent ou s'enchevêtrent.

Une composante essentielle du mode 2 a trait à l'évolution de la conception des rôles échus à l'université. Alors que le mode 1 concerne la « science et les scientifiques », le mode 2 est axé sur le « savoir et ses praticiens ». Nous touchons là l'un des points les plus sensibles et les plus controversés de l'engagement requis de la part des établissements : en questionnant les fondements de l'identité universitaire et sa spécificité, c'est l'identité même de l'université qui est mise en cause. À cet égard, l'avènement de l'« université entrepreneuriale » implique une évolution et des difficultés plus profondes que celles mises en lumière par Clark (ce qui n'enlève rien à l'importance de ces dernières). Il reste à voir si ces projets d'évolution de l'université dans l'économie du savoir seront peu ou prou mis en œuvre. Quoi qu'il en soit, les difficultés que connaissent les universités eu égard à leurs systèmes de gestion et de gouvernance et à leur structure collégiale, prédominante, sont d'ores et déjà manifestes. C'est vers elles que nous nous tournons à présent. La dernière partie de cet article s'appuie sur l'expérience britannique en particulier.

Repenser l'université – mais comment?

Malgré les bouleversements politiques, économiques et sociaux qu'elle a traversés, l'université est restée, depuis ses origines médiévales jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle, une institution relativement stable, bien qu'en évolution (Barnett, 1990). Ses fonctions premières – approfondir les connaissances dans une série de disciplines académiques et dispenser aux élites une éducation libérale afin de favoriser de manière plus générale l'émergence d'une population plus instruite et plus éclairée – ont déterminé et façonné la nature et la forme de son organisation. Jamais pleinement autonomes non plus que sous la coupe des pouvoirs publics, les universités

ont perduré sous leur forme historique, institutions relativement indépendantes libres de choisir leur structure interne, leurs valeurs, leur mode de gestion et de gouvernance. Elles se sont généralement vues accorder une certaine autonomie de la part de l'État et de la société, ce qui les a conduit à adopter diverses formes d'auto-organisation et d'autogestion plus ou moins collégiales. Ce système se caractérise notamment par une prédominance des universitaires aux postes de direction et de décision, par une répartition bien nette des tâches entre universitaires et administrateurs – les premiers initiant les projets tandis que les seconds facilitent leur réalisation, par l'élection, normalement pour une durée limitée, d'universitaires expérimentés aux postes de gestion; enfin, par le recours massif à des comités pour la rédaction et l'approbation des mesures à prendre. Or, la reconnaissance actuelle de l'importance de l'engagement externe des universités s'accompagne de la réévaluation de leur fonctionnement interne et de celle des compétences requises de la part de leur personnel pour faire d'elles des établissements « à la hauteur de leur mission ». L'éventuelle réalisation, dans les faits, de l'économie du savoir dépend essentiellement de la capacité des universités à s'adapter aux mutations auxquelles elles sont confrontées. Parmi celles-ci figurent, sur le plan externe :

- l'apparition de nouveaux sites de production du savoir (par exemple, universités créées par des entreprises et cyber-universités) ;
- le caractère contestable des exigences formulées au nom du savoir et la perte de légitimité de l'université ;
- la nécessité de répondre aux besoins des pouvoirs publics, de l'industrie et des « clients » ;
- l'importance de lier la recherche à des demandes socialement et économiquement pertinentes.

Sur le plan interne, ces mutations comprennent :

- l'adoption de systèmes et de processus proches d'une logique de marché, par exemple en ce qui concerne la répartition interne des ressources ;
- le passage d'une perspective de service public à une éthique fondée sur la performance et l'évaluation par audit, s'accompagnant fréquemment d'une certaine pression de la part des pouvoirs publics ;
- la commercialisation des activités d'enseignement et de recherche et, plus généralement, l'adoption d'une approche de marché s'agissant du devenir des universités ;
- l'apparition de pressions s'exerçant sur les méthodes traditionnelles de gestion et de gouvernance, considérées comme lentes à fournir des réponses et pas entièrement fiables ;

- la révision des systèmes de rémunération et de récompense, en liaison avec celle de l'évaluation de la qualité et du statut, opérée sur la base de nouveaux indicateurs de performance ;
- la montée en puissance de la logique individuelle et son corollaire, la perte de vitesse de la culture collégiale.

Ces questions renvoient non seulement aux universités en tant qu'organisations, mais aussi au personnel qu'elles emploient. En effet, ce sont les gestionnaires de l'université qui doivent apporter aux difficultés externes les réponses stratégiques appropriées : en dernière instance, c'est donc aux universitaires, individuellement, qu'il appartient de faire du discours sur l'engagement des universités une réalité.

Ainsi l'une des questions-clefs est-elle de savoir comment préserver l'intégrité de l'université à l'échelon individuel et collectif, tout en la réformant de façon à ce qu'elle puisse relever les défis externes qui lui sont posés. Bien entendu, la nécessité de la réforme est loin d'être unanimement reconnue et de nombreux débats ont cours sur son intérêt et ses conséquences. Dans le cadre du Programme de l'IMHE sur la gestion des établissements cité précédemment, Davies (2000) met en évidence plusieurs éléments faisant partie intégrante des cultures d'établissement existantes et plaidant à l'encontre d'un engagement externe significatif : désir d'éviter les problèmes; orientations internes; procédures de travail individualistes, défensives et isolées; fragmentation de l'information; faible identité d'entreprise et faible présence de celles-ci au sein de l'université; manque de perspectives stratégiques d'ensemble et absence de responsabilisation des établissements vis-à-vis de la société.

La capacité et le désir des universités de répondre aux évolutions externes et aux pressions internes que celles-ci suscitent varient d'un établissement à l'autre et continueront de le faire. Stratégie de direction et de gouvernance, solidité financière, systèmes internes et histoire des établissements constituent ensemble le potentiel de chaque université à se réformer. Les questions du pouvoir institutionnel et de la capacité des universités à mobiliser différentes ressources et réseaux pour atteindre leurs objectifs organisationnels sont particulièrement décisives pour affronter les défis externes. Ce dernier facteur est au cœur des bouleversements actuels du positionnement ou du classement hiérarchique des universités, à l'échelle nationale et internationale. Ces changements sont particulièrement évidents au Royaume-Uni, où le Livre Blanc sur l'enseignement supérieur, publié par les pouvoirs publics en 2003, concernait explicitement la façon de parvenir à ce qu'un certain nombre d'établissements puissent rester ou devenir des « universités de renommée mondiale », en même temps qu'il s'efforçait de réorganiser les autres dans la perspective nationale de la « diversité des missions ».

Un certain nombre de considérations s'imposent en relation avec les mutations internes. Tout d'abord, le nouvel environnement est en soi plus risqué et plus complexe que l'ancien, avec ses demandes et ses opportunités multiples et le rôle et la complexité croissante des partenariats avec des agents externes. La gestion des risques n'en est que plus cruciale; de même, nouer et pérenniser les engagements externes de l'université sont dorénavant des tâches essentielles pour la gestion des établissements. Le rôle de l'intervention gestionnaire s'en trouve renforcé dans des domaines qui relevaient auparavant des départements et facultés de manière individuelle – par exemple, s'agissant de la mise en place d'un nouvel enseignement ou de la sélectivité de la recherche. Ces évolutions requièrent aussi de nouvelles compétences professionnelles et, dans une certaine mesure, donnent du pouvoir à ceux qui les détiennent par rapport à ceux qui en sont dépourvus. En outre, elles exercent une pression sur les méthodes traditionnelles de sélection du personnel pour les postes de gestion universitaire, que ce soit au début du parcours professionnel ou en fin de carrière.

L'évolution du contexte universitaire se répercute également sur les méthodes traditionnelles de récompense et de promotion du personnel. Au Royaume-Uni, les universités sont en train d'aligner les nombreuses échelles de salaires et les divers schémas de progression de carrière existants (largement fondés sur l'ancienneté, pour les universitaires tout du moins) par une échelle unique, une notation des personnels liée à l'évaluation du travail et des promotions s'appuyant beaucoup plus sur les résultats. Cette réforme, qui devrait se voir appliquée dans les deux prochaines années, se heurtera très certainement à une vive contestation et, une fois mise en place, aura des répercussions de poids sur des aspects essentiels de la culture et des pratiques universitaires. Elle accélérera probablement l'avènement d'une culture plus individualiste et moins collégiale – l'un des principaux traits de l'évolution interne telle que nous l'avons décrite plus haut.

Ces changements requièrent en outre des universités qu'elles recrutent leur personnel, universitaire et administratif, pour de nouveaux rôles et en fonction de compétences nouvelles. On demande désormais au personnel universitaire, au Royaume-Uni tout du moins, d'avoir reçu une formation préalable à la profession d'enseignant d'université, condition *sine qua non* du recrutement, mais aussi, par la suite, de continuer à se développer professionnellement. Il est toujours possible de travailler toute sa vie à l'université, mais il faut pour cela se montrer capable d'adaptation, de flexibilité et d'innovation dans sa façon d'enseigner comme dans sa carrière de chercheur – et s'acquitter avec succès d'un certain nombre de tâches qui ne semblaient pas jusqu'à présent relever des compétences des enseignants-chercheurs. De plus, l'importance croissante du personnel administratif dans des fonctions nouvelles ou redéfinies et pour de nouvelles compétences

toujours plus essentielles au développement de l'université – par exemple les TIC, le marketing, les relations extérieures et le développement de l'activité – met à mal la division traditionnelle entre administrateurs et universitaires et modifie leur position hiérarchique et leurs rôles respectifs dans la gouvernance et la gestion de l'établissement. On pourrait décrire cette évolution en considérant que le produit du travail universitaire dépend à présent de plus en plus d'une coopération entre les universitaires et d'autres professionnels, plutôt que d'un mode de fonctionnement dans lequel ces derniers se contentent de faciliter la réalisation des projets suggérés par les premiers et, en dernière instance, menés à bien par eux.

Tous ces éléments et d'autres encore contribuent à affaiblir la culture collégiale, prédominante dans beaucoup d'universités, ce qui n'est pas sans conséquences, considérant à quel point cette culture a influencé les systèmes de gouvernance et les structures, les rôles et les processus de gestion. Dans beaucoup d'établissements, les systèmes de prise de décision collégiale, les « sénats » (conseils universitaires) et comités en émanant, par exemple, se sont inégalement acquittés de leurs tâches de pilotage de l'université dans le cadre d'un environnement en mutation. Souvent, ils n'ont pas su s'adapter au changement, bien trop fréquemment, ils s'y sont même plutôt opposés. Les systèmes de sélection collégiale présidant au recrutement des responsables de la gestion universitaire se sont avérés eux aussi déficients. Pour les raisons que nous avons déjà évoquées, la distinction traditionnelle entre universitaires et administrateurs dans le pilotage de l'université s'est de plus en plus estompée, en pratique du moins, quand ce n'était pas formellement dans les dispositifs de gouvernance et de gestion des établissements. Les institutions et les pratiques de l'université collégiale se « creusent » au sens propre du terme. Autrement dit, alors que les vestiges du système traditionnel de gouvernance et de gestion universitaires sont encore debout – et avec eux la place privilégiée que celui-ci confère à la communauté universitaire dans la direction et la prise de décision – leur influence réelle sur l'évolution de l'université est en train de s'éroder, tandis que celle des gestionnaires de profession, occupant des postes permanents, s'accroît. Bien souvent, les instances de plus en plus symboliques de l'université collégiale se bornent à devoir entériner les initiatives prises par d'autres et ne peuvent guère que se retrancher dans des stratégies de résistance si ces décisions leur déplaisent. Jadis détenu par une hiérarchie construite et définie selon des critères universitaires, le pouvoir passe désormais aux mains des gestionnaires.

Cette situation n'est pas viable à long terme. Les universitaires prennent conscience de ce que cette érosion, associée à d'autres facteurs, a réduit le degré d'autonomie individuelle dont ils jouissaient, ainsi que leur engagement collectif vis-à-vis du devenir de l'université. Parallèlement, les administratifs sentent que leur rôle reste méconnu et leur contribution

mésestimée par leurs collègues universitaires. Paradoxalement, tout en sentant souvent combien l'amateurisme de la gestion universitaire nuit à leurs efforts pour promouvoir l'activité de l'établissement, les universitaires déplorent leur pouvoir grandissant et le peu de comptes dont ils semblent redevables aux systèmes collégiaux de gouvernance et de gestion, qu'ils paraissent constamment ignorer ou contourner. Les recteurs d'université et les Vice-Chanceliers se trouvent devant une alternative délicate : soit ils essaient de préserver ou de réanimer ces systèmes collégiaux, soit ils vont dans des directions qui leur tournent de plus en plus le dos. Aucun de ces choix ne paraît réellement judicieux.

Dans mon université, nous avons récemment mené une expérience très instructive sur la division qui traverse l'établissement quant à son devenir. Nous avons demandé à un groupe de jeunes universitaires et administrateurs de travailler ensemble à « repenser l'université » : il s'agissait de développer une vision de l'université telle qu'ils aimeraient qu'elle existe dans dix ans. Première constatation décevante illustrant la rupture entre universitaires et administratifs : les personnes choisies pour participer à l'expérience ont décidé de travailler en plusieurs groupes distincts, un d'administratifs et deux d'universitaires. Tous sont cependant tombés d'accord pour dire que l'université est trop bureaucratique, trop lente à répondre aux changements et trop centralisée dans sa gestion. Tous en ont conclu que le moral des équipes et leurs résultats s'en trouvaient affectés. Mais quand il s'est agi de proposer des solutions, les administrateurs ont souligné la nécessité de privilégier des unités plus efficaces, efficaces et bien gérées, tandis que les universitaires mettaient en avant l'idée d'un assouplissement des systèmes de gestion et des procédures de contrôle, affirmant que cela leur permettrait de se montrer plus innovants et plus créatifs. Ainsi, malgré un constat commun sur la situation actuelle, il n'existait pas de consensus sur les solutions à adopter ou sur l'évolution à privilégier. Une meilleure gestion, plus efficace, permettrait-elle à elle seule d'améliorer les résultats de l'université et de lui assurer le succès en tant qu'établissement ? Libérer les universitaires des tâches de gestion et se reposer sur leur dynamisme et leur professionnalisme serait-il un meilleur pari ? En réalité, à l'époque de l'économie du savoir, il convient certainement de trouver des méthodes qui permettent de conjuguer compétence gestionnaire et innovation universitaire.

Il ne fait aucun doute que le contrôle gestionnaire sur les universités a augmenté en réponse à l'évolution des circonstances. Max Weber a montré que dans les sociétés modernes, les systèmes plus anciens d'autorité et de contrôle comme la collégialité seraient supplantés par la bureaucratie. Il n'est aucunement fantaisiste d'affirmer que l'emprise croissante de la bureaucratie sur l'université tient largement à l'échec des systèmes collégiaux, incapables de s'adapter. Néanmoins, nous ne pouvons pas purement et simplement

congédier la collégialité comme non pertinente, ce en raison de la nature et des activités de l'université. On a beaucoup écrit sur la place des professionnels dans les organisations et sur les conséquences d'une caractéristique qui accompagne paradoxalement leur collégialité – à savoir leur degré d'autonomie assez élevé. Cette autonomie est à la fois un problème de gestion et une donnée incontournable de la vie à l'université, car elle dérive des compétences professionnelles qui constituent le cœur de métier de l'université et est, dans une certaine mesure, inséparable d'elles. Et l'université n'est évidemment pas une organisation qui ne puisse comporter que *quelques* professionnels : elle est dominée par eux, puisqu'ils sont en dernière instance les « producteurs finaux » du « produit » académique.

Au niveau le plus instrumental, l'université doit donc s'organiser de façon à préserver l'engagement actif de son personnel universitaire. Elle doit également admettre la réalité d'une division des rôles et d'un partage bien plus complexe des responsabilités entre universitaires et personnel administratif. Il convient de trouver des alternatives aux institutions et aux pratiques de collégialité érodées, tout en gardant à l'esprit que, par essence, la collégialité reste une composante incontournable de l'université, délicate mais vitale pour répondre efficacement aux défis de l'économie du savoir et pour garantir que l'université demeure au cœur des mutations économiques et sociales.

Les auteurs :

Professor Michael Harloe
 Vice-Chancellor
 University of Salford
 The Crescent
 Salford M5 4WT
 Royaume-Uni
 E-mail : m.harloe@salford.ac.uk.

Beth Perry
 Research Fellow
 The Centre for Sustainable Urban and
 Regional Futures
 University of Salford
 113-115 Portland Street
 Manchester M1 6DW – Royaume-Uni
 E-mail : b.perry@salford.ac.uk.

Références

- Bell, D. (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
- Cannell, W. (2001), « Postface » in S. Dresner et N. Gilbert (dir. pub.), *The Dynamics of European Science and Technology Policies*, Ashgate, Aldershot.
- Castells, M. (1996), *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford.
- Castells, M. et P. Hall (1994), *Technopoles of the World: The Making of Twenty-First-Century Industrial Complexes*, Routledge, Londres et New York.
- Clark, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon, New York.

- Commissio européenne (1997), Communication de la Commission « Pour une Europe de la connaissance », COM (97) 563 final, Commission des Communautés européennes, Luxembourg.
- Commissio européenne (2000), Communication de la Commission « Vers un espace européen de la recherche », COM (2000) 6, Commission des Communautés européennes, Luxembourg.
- Commissio européenne (2001), Communication de la Commission « La dimension régionale de l'espace européen de la recherche », COM (2001) 549 final, Commission des Communautés européennes, Luxembourg.
- Commissio européenne (2003), Communication de la Commission « Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance », COM (2003) 58 final, Commission des Communautés européennes, Luxembourg.
- Davies, J. (2000), *Réflexions sur les conclusions des débats autour du thème : « Esprit d'entreprise et université : quel avenir? »*, Conférence générale IMHE, Paris, septembre.
- Etzkowitz, H. (2002), *MIT and the Rise of Entrepreneurial Science*, Routledge, Londres et New York.
- Felt, U. (2004), « University Autonomy in Europe: Shifting Paradigms in University Research? » in : *Managing University Autonomy. Shifting Paradigms in University Researc.*, Bononia University Press, Bologne, pp.15-108.
- Florida, R. (2002), *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzmann, P. Scott, et M. Trow, (1994), *The New Production of Knowledge*, Sage, Londres.
- Goddard, J. et P. Chatterton (2001), « Réponse des établissements d'enseignement supérieur aux besoins régionaux », *Universities and Regional Development in the Knowledge Society*, Barcelone, 12-14 novembre.
- Gordon, I. et P. McCann (2000), « Industrial Clusters: Complexes, Agglomeration and/or Social Network », *Urban Studies* 37.
- Stoker, G. (1999), « Introduction », in G. Stoker, (dir. pub.), *The New Management of British Local Governance*, Basingstoke, Palgrave.
- Swyndegouw, E. (1992), « The Mammon Quest: "glocalisation", interspatial competition and the monetary order - the construction of new scales », in M. Dunford et G. Kafkalas (dir. pub.), *Cities and Regions in the New Europe*, New York, Belhaven Press.

L'établissement confronté aux contraintes politiques : comment lui permettre d'exploiter son potentiel

par

Ellen Hazelkorn
Dublin Institute of Technology, Irlande

La société du savoir, qui se caractérise par sa forte intensité de recherche et par le phénomène de la concurrence, fait passer les établissements d'enseignement supérieur (EES) au premier plan. Certes, de par le monde, nombreux sont les EES qui ne mettent pas en avant leur effort de recherche et qui ne désirent pas pratiquer la recherche de manière intensive, mais la majorité d'entre eux souhaitent intensifier leur action dans ce domaine, car ils sont persuadés que l'enseignement supérieur ne saurait s'en passer. Les EES sont en train de prendre des décisions critiques sur les ressources humaines à mobiliser, le cadre de la recherche, le lien indissociable entre l'enseignement et la recherche, la structure de l'organisation et de la gestion ou bien le financement. Les pouvoirs publics arrêtent eux aussi leurs choix et se servent des instruments politiques et financiers dont ils disposent pour définir la mission des établissements, les priorités à respecter et les systèmes d'enseignement supérieur. Mais s'ils veulent véritablement élargir l'accès à la société du savoir et faire en sorte que l'enseignement supérieur apporte une contribution plus importante au développement économique et social, il leur faut aller plus loin. La présente contribution s'appuie sur le « losange » de l'avantage compétitif, dû à Michael Porter, pour illustrer les rapports complexes entre la mission des établissements et les contraintes politiques; il propose un changement de stratégie et de politique pour permettre aux établissements d'exploiter librement leur potentiel. Il y a là matière à réflexion pour les établissements comme pour les pouvoirs publics.

« On a depuis 35 ans le sentiment d'une dérive dans la mission des universités. Il nous faut identifier de manière beaucoup plus précise les grands EES de recherche, les grands EES d'enseignement et les EES qui apportent une contribution dynamique, spectaculaire à leur économie régionale et locale » (Charles Clarke, secrétaire d'État à l'Éducation, Royaume-Uni, THES, 6 décembre 2002).

« Comment définir une université? Dans quelle mesure l'érudition, l'enseignement et la recherche lui permettent-elles de se démarquer et pour quelle raison? » (Brendan Nelson, ministre australien de l'Éducation de la Science et de la Formation, *Higher Education at the Crossroads*, 2002).

« Le modèle d'une université complète conjuguant enseignement et recherche doit-il rester une norme? Ce n'est bien entendu pas la norme partout. Les grandes écoles en France et les nombreuses Écoles des beaux-arts aux États-Unis se concentrent avec succès sur l'enseignement et l'érudition plutôt que sur la recherche [...] » (déclaration de Noël Dempsey, ministre de l'Éducation et de la Science, Irlande, durant la présidence de l'UE par l'Irlande, 2004).

Définir un programme d'action

L'existence d'un lien indissociable entre enseignement et recherche est l'une des règles « non écrites » qui prévalent depuis qu'Humboldt a fait « de l'unité de l'enseignement et de la recherche la pièce maîtresse de sa nouvelle conception de l'Université » (Schimank et Winnes, 2000). Le modèle a connu depuis un certain nombre d'évolutions, les Français se prononçant en faveur d'une dichotomie systémique entre enseignement et recherche qui nous ramène à la période antérieure à Humboldt. Le débat s'anime depuis quelques décennies : certains intervenants plaident pour une coexistence entre ces deux activités, coexistence fondée sur la dynamique de la société de savoir ou de la collectivité planétaire, l'intérêt général et la coexistence avec l'enseignement; d'autres parlent d'une incompatibilité de plus en plus marquée, en raison de l'écart qui les sépare en ce qui concerne les capacités et les possibilités, la qualité, les conditions de travail, les besoins, mais aussi la contrainte exercée sur le budget des établissements ou le budget public. Malheureusement, pour beaucoup d'observateurs, la recherche représente désormais le mode par défaut¹. Ce débat particulier n'entre pas dans le cadre de la présente contribution, mais il n'en demeure pas moins que le rôle de la

recherche est au cœur de la presque totalité des discussions intéressant la mission et la stratégie de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle.

De nos jours, les pouvoirs publics abordent la recherche et la production de savoir dans une optique stratégique, car la production de savoir est désormais liée de manière indissociable au positionnement géopolitique des nations. Plusieurs données inclinent à penser que cette production n'est plus l'apanage exclusif des EES; les connaissances proviennent désormais d'une pluralité d'organismes relevant de la sphère publique ou de la sphère privée, souvent à partir d'un partenariat entre ces deux sphères. L'enseignement supérieur n'est qu'un acteur – important certes – parmi d'autres au sein d'une activité planétaire complexe qui fait fortement appel au savoir. Les pouvoirs publics se montrent donc plus directifs lorsqu'ils abordent le rôle que l'enseignement supérieur jouera selon eux à l'avenir et l'augmentation des capacités de recherche occupe aujourd'hui une place essentielle dans leur stratégie. Les EES pour leur part procèdent à un (ré)examen de leur mission, de leur stratégie et de leur organisation. Les décideurs politiques et les responsables de l'administration et de la gestion de l'enseignement ne peuvent songer à séparer les deux activités. La progression de la recherche constitue aujourd'hui une préoccupation stratégique aussi bien au niveau des établissements qu'au plan national. Toutefois, les établissements vont devoir le cas échéant franchir un certain nombre de « barrières d'accès », ce qui leur sera extrêmement difficile si l'environnement au sein duquel ils fonctionnent est perçu comme hostile ou contraignant. Il en résulte des tensions entre la mission de l'établissement et la politique publique.

Compte tenu de ce contexte, la présente contribution commence par avancer six propositions qui encadrent la discussion des différents thèmes. Dans le reste du développement, on s'intéresse aux rapports complexes entre la mission des établissements et la politique publique pour revenir en conclusion sur les actions suggérées, qui sont mises en regard des six propositions de départ. Ces propositions émanent elles-mêmes de plus de 25 EES de dix pays de l'OCDE sur lesquels s'appuie une étude de grande envergure, *Développer la recherche dans les nouveaux établissements* (Hazelkorn, 2005; voir également Hazelkorn, 2004). Même si cette étude prend en compte pour l'essentiel des établissements dont la création est postérieure aux années 70, les ESS et les décideurs du monde entier peuvent tirer des enseignements de leurs expériences².

Proposition 1 : Maintenant que les marchés de l'emploi atteignent leur maturité et que les disciplines professionnelles/académiques améliorent leur position sur l'échelle des valeurs, la recherche est indispensable pour étayer l'enseignement et préserver une position « globale »³. Il s'agit là d'une évolution et non d'une dérive de la mission des établissements.

Proposition 2 : Les transferts de connaissances et de technologie restent incomplets s'ils ne s'accompagnent pas d'une stratégie de formation de capacités permettront aux EES d'étendre leurs compétences en recherche.

Proposition 3 : L'innovation ne se cantonne pas aux sciences et aux technologies; elle intéresse tout autant les sciences humaines, les lettres et les arts.

Proposition 4 : Si l'on veut améliorer l'accès au savoir et la participation à la société du savoir, il faut que les EES aient tous leur part dans la production et la diffusion du savoir.

Proposition 5 : Le fait de concentrer la production du savoir dans un nombre réduit d'EES présente un inconvénient majeur, celui d'« aspirer » l'innovation et de la soustraire aux régions, ce qui est préjudiciable à la société du savoir.

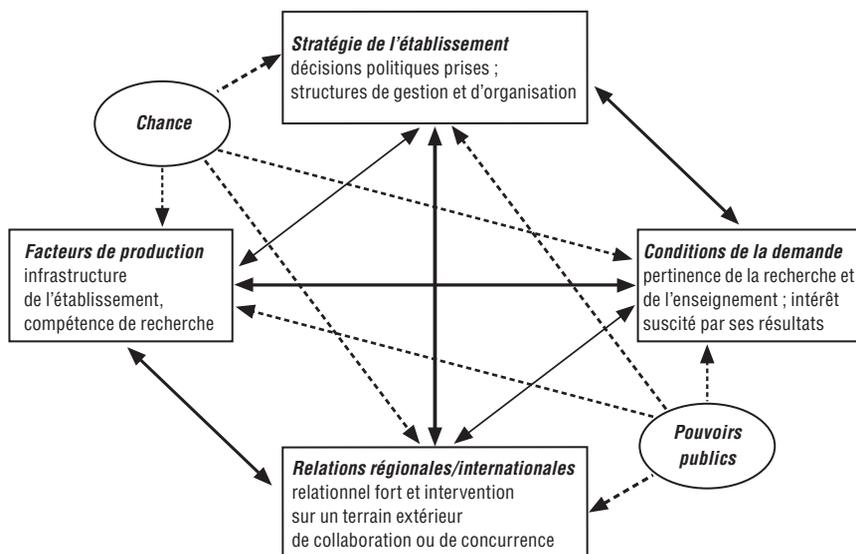
Proposition 6 : Si les pouvoirs publics appellent de leurs vœux un développement social et économique équilibré dans leur pays, les actions ciblées et le recours à des instruments politiques sont des composantes essentielles du processus.

Rapports entre pouvoirs publics et Université : comment cerner le problème

Le losange de Michael Porter (1990), qui modélise l'avantage compétitif, offre une méthode intéressante pour comprendre les complexités de l'environnement économique et politique dans lequel évoluent désormais les EES et il permet d'expliquer la réussite de certains établissements dans le domaine de la recherche. Le modèle de Porter dépasse la notion traditionnelle d'avantage *comparatif* qui comprend habituellement des facteurs de production « hérités », comme par exemple une main d'œuvre ou une énergie à bas prix, ou des ressources naturelles, pour s'intéresser à la création d'un avantage *compétitif*. Très utilisé dans les années 1990 comme cadre d'élaboration de la stratégie industrielle à l'échelon régional ou national, il s'articule autour de la notion de « base géographique ». Brièvement, il s'agit de ne pas adopter une vue globale de l'économie, mais bien d'appréhender les phénomènes économiques par le biais d'activités spécifiques, ou mieux de grappes d'activités. Il évoque quatre facteurs liés : facteurs de production et conditions de la demande, stratégie organisationnelle et relations régionales/internationales. Le graphique 1 propose une présentation de ce modèle adapté aux expériences et aux activités de l'enseignement supérieur.

- Facteurs de production : il s'agit du niveau des infrastructures et du financement, de la présence d'une compétence et d'une capacité de recherche, etc.

Graphique 1. **Le losange et l'avantage compétitif de Porter appliqués à l'activité de recherche de l'enseignement supérieur**



Source : Adapté de Curran (2000).

- **Conditions de la demande** : pertinence de la recherche et de l'enseignement et intérêt suscité par ses résultats, mesuré notamment aux articles publiés, aux brevets, aux débouchés commerciaux, aux activités de conseil, etc.
- **Stratégie organisationnelle** : sont visées la gestion et la structure organisationnelle, notamment les services de soutien, la prise de décision et la ligne d'action.
- **Relations régionales/internationales** : affiliation et participation à des réseaux et à des partenariats, avec d'autres EES, l'entreprise ou l'ensemble de la sphère publique; mais aussi degré de connaissance des facteurs mondiaux et de la concurrence mondiale par les EES.

Deux facteurs, bien qu'extérieurs au losange, y jouent un rôle décisif : les pouvoirs publics et la chance. Sur ce dernier point, il n'existe pas de baguette magique qui garantisse le succès et l'on peut toujours parier sur l'émergence de facteurs inconnus qui font pencher la balance du côté du succès ou de l'échec. C'est ce qui définit pour Porter le facteur « chance ». En ce qui concerne les EES, l'intervention des pouvoirs publics est parfois décisive, car c'est elle qui façonne le système d'enseignement supérieur et qui détermine individuellement le rôle des établissements, notamment en ce qui concerne leur mission, leurs structures de gouvernance, leur financement et leur système de droits d'inscription, leurs effectifs étudiants et l'évaluation de leur production.

Le modèle de Porter met en évidence les complexités d'un environnement dynamique et concurrentiel. Dans l'idéal, les éléments sont interdépendants et aucun facteur ne peut à lui seul garantir le succès.

« Les avantages découlant du losange sont indispensables si l'on veut s'affirmer et se maintenir face à la concurrence dans les activités à forte intensité de savoir qui constituent l'épine dorsale des économies fondées sur le savoir » (Porter, 1990, p. 73).

Les établissements et les entreprises ont à leur disposition un éventail de stratégies envisageables; c'est à l'organisation que revient la mission de créer les conditions nécessaires pour que les éléments formant les quatre facettes du losange œuvrent dans le même sens. L'intérêt du modèle réside dans le fait qu'il intègre le développement et la croissance au sein d'un réseau complexe, dans lequel les pouvoirs publics jouent un rôle essentiel. En ce sens, le losange de Porter « enrichit le discours politique » car il permet « de mieux discerner les sources du développement industriel et l'éventail d'options qui s'offrent aux décideurs, options qui sont occultées ou niées par la théorie de l'échec du marché » (Best, 2001, p. 18). Pour paraphraser Best : chaque EES veut se doter d'une mission originale, alors qu'il évolue au sein d'un système d'enseignement supérieur national qui lui-même prend une allure de plus en plus globale. De nombreux EES sont persuadés qu'ils sont capables de faire que les quatre facettes du losange – facteurs de production et conditions de la demande, stratégie organisationnelle et relations spatiales ou régionales/nationales – « se renforcent les uns les autres » (Curran, 2000, p. 397), mais qu'ils se heurtent alors aux pouvoirs publics qui jouent fréquemment le rôle de facteur inhibiteur.

Le développement qui suit s'intéresse aux quatre facettes du losange. Quelles sont les options qui s'offrent aux EES en termes de politique et de stratégie? Quel doit être le rôle des pouvoirs publics? Dans quelle mesure un infléchissement de la politique et de la stratégie est-il susceptible de donner à l'établissement une marge de manœuvre supplémentaire qui lui permettra d'exploiter pleinement son potentiel?

Les choix stratégiques de l'établissement

Les EES se préoccupent de leurs choix stratégiques essentiels en ce qui concerne les ressources humaines, le cadre de recherche, le binôme enseignement-recherche, la structure de l'organisation et de la gestion et le financement. On constate une correspondance directe entre les priorités de l'établissement et les priorités nationales ou internationales, ce qui n'est pas pour surprendre compte tenu du fait que les pouvoirs publics jouent, directement ou indirectement, par le biais de leurs organismes de financement et de leurs exercices d'évaluation, le rôle tant de décideurs que

de bailleurs de fonds. Ces choix engendrent, inévitablement sans doute, des tensions.

« Étant donné que la plupart des enseignants ont une activité d'enseignement et que beaucoup d'entre eux ont une mission de service public, alors qu'ils sont beaucoup moins nombreux à pouvoir se procurer auprès des pouvoirs publics ou de l'entreprise des crédits de recherche, c'est l'activité de recherche qui fait la différence, aussi bien dans les EES qu'entre les EES » (Slaughter et Leslie, 1997, p. 17).

Tableau 1. **Méthodes utilisées pour augmenter la capacité de recherche**

Losange de Porter	Politique d'établissement	Actions suggérées
Conditions de production	Investir	Stratégie passant par un équilibre des budgets en vue de soutenir la recherche et d'accroître la part consacrée au personnel actif et aux recherches compétitives sur le plan international.
	Créer une structure organisationnelle appropriée	Prévoir des profils de poste précis au niveau de l'établissement ou des départements; prévoir un 3 ^e cycle et les infrastructures de recherche correspondantes.
	Grappes et centres de recherche	Utiliser le dispositif de financement et de soutien pour étoffer les équipes de recherche susceptibles d'assurer un financement extérieur et une reconnaissance.
Conditions de la demande	Utiliser des indicateurs de performance	Coupler évaluation interne avec une évaluation externe pour s'assurer que la recherche est de niveau international et l'utiliser pour définir les priorités, le dispositif de financement, les recrutements, etc.
	Réduire le nombre des priorités de recherche	Créer un dispositif permettant de soutenir en premier les domaines compétitifs au plan international.
	Aligner financement, recrutement, etc., sur les priorités de recherche	Veiller à ce que l'enseignement, le financement et le soutien correspondent aux priorités « glocales ».
Relations régionales ou (inter)nationales	Alliances stratégiques avec d'autres EES ou avec des partenaires économiques	Identifier les principales organisations économiques/civiles/publiques qui correspondent aux atouts de l'ESS et créer des partenariats.
Stratégie d'établissement	Autorité du président	Avalisation de la stratégie de recherche par les dirigeants.
	« Culture de l'érudition »	Élargir le domaine de l'érudition et admettre que la recherche n'est pas nécessairement l'affaire de tous.

Source : Adapté de Hazelkorn, 2005.

La différenciation intervient fortement sur le choix des étudiants, des instances de financement, des employeurs, des partenaires industriels ou autres, etc., et joue également un rôle dans l'affiliation à certaines organisations de spécialité ou de branche (au niveau national et international). De nombreux EES ont le sentiment que les taxonomies, les cotations et les classements de type « championnat » concourent à « la

prévalence, au sein des instances établies, d'une attitude vis-à-vis des nouveaux EES s'apparentant fortement à celle d'un cartel ». Ils se sentent « relégués en seconde division », au rang des établissements tributaires du cercle fermé des ESS de recherche prospères qui leur tendent la manne pédagogique » (King, 2002). Dans bien des cas, les décisions sont inspirées par une forte sensation d'urgence. L'un des établissements interrogés déclare qu'il lui reste tout au plus cinq ans pour faire reconnaître sa recherche au niveau national, faute de quoi il perdrait ses financements; un autre parle d'un délai de trois ans seulement.

Quels que soient leur origine et leur contexte, les EES cherchent tous à résoudre les difficultés complexes liées à la capacité de recherche et à la constitution d'une capacité. Les établissements de création récente ont beau être moins bien dotés pour la recherche et s'en tirer moins bien dans la course aux financements extérieurs, ils ne se laissent pas décourager. Le résumé des initiatives évoquées dans l'attitude précédente permet de dégager neuf actions thématiques et de les confronter au losange de Porter (tableau 1). Quels sont les choix stratégiques, les changements organisationnels et autres initiatives prises par les EES pour augmenter leur capacité de recherche? Dans quelle mesure l'organisation crée-t-elle les conditions indispensables pour que les quatre facettes du losange œuvrent dans le même sens?

Facteurs de production

Le caractère inadapté de l'infrastructure, la faiblesse de la compétence de recherche et de la structure organisationnelle freinent les progrès de la recherche dans de nombreux EES. Les EES de création récente en particulier subissent un « désavantage » plus important, mais les comparaisons n'ont parfois qu'un intérêt relatif. On estime aujourd'hui que la garantie du financement et l'élaboration d'une stratégie d'investissement conditionnent désormais la réussite de tous les EES. Les crédits, généralement attribués sur la foi des indicateurs de performance, privilégient les facultés très actives dans la recherche, les activités de niche, l'interdisciplinarité, les domaines nouveaux, etc.

L'érudition et la recherche restent certes des activités mobilisant des individus, mais elles sont de moins en moins perçues comme des activités individuelles. Un peu partout, l'organisation et la gestion de la recherche sont abordées dans une optique professionnelle; elles passent par la désignation d'un vice-président (ou la création d'un poste de niveau comparable) pour diriger la recherche et par la mise en place d'un service de la recherche. La plupart des EES mettent au point des stratégies et des mesures visant à substituer à l'activité individuelle isolée l'intervention d'équipes ou de « grappes » de chercheurs respectant un calendrier précis. Les centres – rattachés à un départements ou semi-autonomes – constituent l'épine dorsale

de l'infrastructure de recherche, car ils facilitent l'action d'équipes très étoffées chargés d'une mission entrepreneuriale et l'avancement de projets interdisciplinaires en concertation avec des partenaires extérieurs. Les étudiants qui font de la recherche jouent un rôle essentiel dans l'entreprise de recherche et de nombreux EES optent pour la création d'une filière de 3^e cycle.

Conditions de la demande

Indicateurs de performance, exercices d'évaluation, étalonnage international : autant de moyens auxquels recourent très fréquemment les EES pour améliorer la qualité en se calant sur les bonnes pratiques et pour peser sur la hiérarchisation des objectifs. Le financement par voie de concours – qu'il provienne d'un conseil de la recherche, d'un organisme d'entreprise ou de l'industrie, etc. – fonctionne comme un mécanisme darwinien qui assigne une véritable « valeur » à la recherche. Jusqu'ici, les EES répartissaient leurs moyens de recherche sur plusieurs disciplines. Aujourd'hui, étant donné le niveau de la concurrence et le caractère limité des ressources, on part du principe que la réussite passe par la spécialisation et l'activité de niche dans les domaines où l'on dispose d'un avantage et d'une compétence, le choix étant déterminé aussi en partie par les priorités nationales et les considérations « locales ». Dans une telle optique, on fait également en sorte que les ressources financières et physiques ciblent un nombre limité de recherches ou de domaines prioritaires, ou bien les facultés très actives dans la recherche. Les EES veulent ainsi créer des « îlots d'excellence » capables d'avoir un effet d'entraînement sur le reste de l'établissement. Ils s'efforcent par ailleurs d'adopter la même logique dans les autres domaines de décision et de faire en sorte que les promotions et les recrutements suscitent et récompensent les bons résultats et l'exploitation du potentiel.

Relations régionales et (inter)nationales

En période de globalisation et d'internationalisation, les EES évoluent au sein d'un environnement socio-économique complexe, dont ils subissent l'influence et qui se caractérise par une forte concurrence et des enjeux très importants. Comme le fait remarquer Delanty (1998, p. 15), « le savoir est désormais global et n'est plus tributaire des États-nations et de leurs gardiens traditionnels, les intellectuels et les professeurs d'Université [...] ». Pour faire avancer la connaissance et contribuer à « la reproduction du savoir des individus ou des agents de la collectivité », les établissements doivent désormais instaurer des rapports étroits entre la science, la recherche et le développement (Lundvall, 1992, p. 2). La collaboration avec des partenaires extérieurs et avec l'économie régionale/nationale est aujourd'hui indispensable si l'on veut proposer des formations et des actions de recherche durables. De nombreux EES ont créé un service de liaison avec l'entreprise, un

service des transferts de technologie ou une activité de transfert de technologie. D'autres préfèrent mettre l'accent sur les réseaux ou les centres de recherche regroupant des partenaires du monde universitaire ou économique. Les décisions sur ce point sont lourdes de conséquences pour les EES de création récente et elles peuvent leur apporter beaucoup, du fait que plusieurs d'entre eux sont implantés, à l'extérieur ou à l'intérieur d'une conurbation, dans une zone qui jusqu'alors n'était pas bien desservie par les universités traditionnelles et qui dans sa mission fait une grande place au partenariat.

Stratégie d'établissement

De nombreux EES déclarent que la clé de la réussite consiste à ancrer la recherche dans la culture d'établissement. Cela veut dire que les responsables de la gestion, et surtout le président ou le Vice-président, font expressément figurer la recherche parmi leurs objectifs. Mais les EES recèlent par ailleurs ce que Boyer (1990, p. 27) appelle « une mosaïque de talents », ce dont certains d'entre eux prennent acte en prônant « une culture de l'érudition » au sein de laquelle la recherche et l'activité universitaire au sens large sont reconnues et récompensées. La stratégie implique alors que l'on effectue un travail de motivation, de mentorat et de facilitation auprès des universitaires qui font de la recherche, tout en évitant que les universitaires qui se concentrent sur l'enseignement ne se sentent pénalisés ou désavantagés (Hazelkorn, 2003). On se rend parfaitement compte que les enseignants et les établissements n'ont pas tous le même niveau d'activité dans le domaine de la recherche.

D'autres expériences et l'ensemble de la littérature inclinent à plaider pour une liste similaire d'actions ciblées. Zajkowski et Dakin (1997) montrent à quel point il est important que l'activité de recherche soit bien encadrée, que les possibilités d'avancement permettent de lier performance et « statut dans l'emploi » et que l'on atteigne la masse critique à partir de laquelle s'amorce « la dynamique du groupe de recherche ». Geiger (1993, pp 283-295) montre que l'Institut de technologie de Géorgie et l'Université de l'Arizona, « qui évoluent au sein d'un milieu qui ne comprend et n'apprécie guère la recherche », ont réussi une mutation complète en tirant parti de leurs avantages compétitifs, en plaçant leur action sous l'égide du développement économique régional et en se dotant d'une administration flexible, sensible à l'innovation. Un séminaire de l'UNESCO consacré à la gestion de la recherche parvient à des conclusions similaires : focalisation sur la planification stratégique, formation des ressources humaines, coopération internationale, renforcement du lien entre enseignement et recherche et reconnaissance sociale de l'activité de recherche (Gutiérrez, 1996). S'il existe semble-t-il un consensus sur les actions à mener, comment se fait-il que certains établissements parviennent mieux que d'autres à développer leur activité de recherche ?

Rôle et influence des pouvoirs publics⁴

Plusieurs EES des pays de l'OCDE vivent dans la conviction que l'action publique favorise les établissements traditionnels, que les critères et les règles du financement pénalisent les disciplines nouvelles et que les pouvoirs publics « encouragent sciemment la différenciation opérationnelle » (Clark, 1996, p. 22). Meek et O'Neill (1996, p. 74) et Price (1996, p. 224) font observer que les universités plus anciennes rechignent à « traiter d'égal à égal » ou à partager « le butin de la recherche » avec les EES plus récents. De même, Coaldrake et Stedman (1999, p. 21) suggèrent que le fait de chercher à renforcer ou à introduire une dualité dans le système d'enseignement supérieur afin de « concentrer les financements sur les universités de recherche » peut s'interpréter à la limite comme l'aval donné par la puissance publique aux revendications « égoïstes ». On ne saurait certes ignorer le contexte national ou la situation nationale, mais les expériences des différents pays présentent suffisamment de similarités pour que l'on puisse dire que le phénomène traverse les frontières et se manifeste quel que soit le parti politique au pouvoir. Les expériences observées viennent conforter l'idée que l'on ne peut guère compter sur les méthodes traditionnelles pour venir à bout des difficultés auxquelles se heurtent les nouveaux EES lorsqu'ils cherchent à développer leur recherche. En d'autres termes, sans recours actif et sélectif aux instruments de l'action publique, de nombreux EES auront le sentiment qu'il est extrêmement difficile, voire impossible, de franchir la « barrière d'entrée ».

L'idéal serait que les établissements aient à faire à un environnement moins compétitif et plus coopératif, mais c'est un vœu pieu dans le monde moderne. En réalité,

« [...] la stratégie la plus efficace passerait sans doute par de mesures publiques actives et sélectives visant à mettre en place des activités capables de franchir l'obstacle de la barrière d'entrée » (O'Malley, 1989, p. 31).

Cette conclusion découle du fait que les établissements se sont constitué au fil du temps un avantage compétitif considérable. Certains établissements sont mieux placés que d'autres parce que leur collectivité valorise la recherche, parce qu'ils ont su identifier et exploiter des avantages de niche exceptionnels et faire cadrer leur compétence avec les objectifs stratégiques nationaux/régionaux, parce qu'ils ont accès aux sources de financement et parce qu'ils gèrent bien les problèmes d'organisation interne et de ressources humaines. Au fil des temps, il s'établit par ailleurs des liens étroits entre les décideurs et les principaux protagonistes. Les pouvoirs publics devront donc prolonger leur action s'ils veulent véritablement améliorer l'accès à la société

du savoir et faire progresser l'apport de l'enseignement supérieur au développement économique et social.

Partant des expériences des établissements, le développement qui suit propose par rapport à l'intervention publique un certain nombre de recommandations susceptibles de donner une assise et une impulsion aux diverses missions des EES et de faciliter l'enseignement, la recherche et les services dans l'optique de la société du savoir. Les actions suggérées sont regroupées en fonction de trois objectifs politiques (tableau 2) : 1) Élargir l'accès à la société du savoir, 2) Rattraper le retard, 3) Favoriser la diversité par des mesures ciblées.

Tableau 2. Mesures publiques et instruments politiques favorables au développement de la recherche au sein des établissements récents

Politique	Actions suggérées
Élargir l'accès à la société du savoir	<ul style="list-style-type: none"> • Supprimer les contraintes juridiques et autres qui entravent le fonctionnement et le développement des EES. • Cibler les subventions pour permettre aux nouveaux EES de satisfaire aux obligations de leur mission au XXI^e siècle. • Accroître la capacité et la compétence au niveau infranational • Favoriser les contacts entre les EES et la région/communauté et les PME. • Créer un fonds d'investissement dans le cadre d'une stratégie régionale/spatiale
Rattraper le retard	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des subventions d'amorçage ou de rattrapage pour créer l'infrastructure, laboratoires et bibliothèques de recherche p. ex. • Financer une stratégie de formation continue, de mobilité et de ressources humaines. • Soutenir la formation à la recherche et les plans de carrière flexible, notamment à l'intention des nouveaux chercheurs et des femmes. • Étoffer les capacités en matière de gestion et d'encadrement de l'établissement et de la recherche.
Soutenir la diversité	<ul style="list-style-type: none"> • Réexaminer la définition de la recherche et les critères/règles de la recherche concurrentielle. • Reconnaître et récompenser/financer les améliorations et l'exploitation du potentiel de recherche. • Financer la recherche en fonction de critères chiffrés plus large. • Capital d'amorçage, financement différencié et ciblé, sur une période assez longue, pour les EES et les disciplines de création récente.

Source : Adapté de Hazelkorn, 2005.

Élargir l'accès à la société du savoir

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les pouvoirs publics réagissent à « l'intensification de la lutte pour les parts de marché au niveau mondial » (Slaughter et Leslie, 1997, p. 54) en envisageant une restructuration de l'enseignement supérieur pour en faire un moteur économique plus efficace et plus efficient. La solution consiste souvent pour eux à concentrer les ressources de la recherche sur un petit nombre d'universités ou de facultés

d'élite et de thèmes de recherche. La formule s'expose à la critique dans la mesure où les données dont on dispose inclinent à penser que le fait de concentrer toutes les capacités de recherche sur un petit nombre de centres est susceptible « d'aspirer » l'innovation et de la faire disparaître des régions. On trouve dans la Lambert Review of Business-Industry Collaboration (2003, p. 6) l'avertissement suivant :

« [...] la proximité a son importance quand on parle de collaboration entre l'entreprise et l'Université. Les PME notamment peuvent difficilement collaborer avec une section de recherche qui se trouve à l'autre bout du pays. Si l'on continue de concentrer les ressources sur un petit nombre de départements pratiquant une recherche de niveau mondial, la collaboration entreprise-Université va probablement en souffrir au Royaume-Uni. »

D'autres études suggèrent l'existence d'un horizon d'événement⁵ significatif : les transferts de savoir et de technologie : les plus importants interviennent dans un rayon de 50 kilomètres. Dans une étude sur l'économie de la Suède, on fait valoir que l'accès/participation à la société du savoir dépend essentiellement de la proximité géographique par rapport à l'expertise de recherche ou de savoir (Lindbeck *et al.*, 1994), tandis qu'un rapport de l'Office allemand des brevets révèle que les dépôts de brevets sont très souvent le fait de personnes qui prennent modèle sur « ce qui se faisait déjà » dans leur voisinage immédiat. La Silicon Valley en est un très bon exemple. Les établissements d'enseignement supérieur (leur personnel, universitaire ou non universitaire, leurs étudiants et leurs diplômés) sont de gros créateurs de richesse, des producteurs de nouveaux savoirs et de nouveaux emplois dans les industries du savoir, enfin des consommateurs de produits et de services, si bien qu'ils jouent un rôle de premier plan au sein de la « région apprenante » ou de « l'économie créative » (voir Florida, 2002). Si l'on veut élargir l'accès et la participation à la société du savoir, il n'est pas absurde de vouloir associer l'ensemble des EES à la production et à la diffusion du savoir. Or, parmi les EES ayant participé à l'étude de l'OCDE, seuls ceux de la Suède et du Danemark semblent véritablement partisans du lien traditionnel entre enseignement et recherche.

Il importe que les pouvoirs publics interviennent pour permettre aux EES d'exploiter librement leur potentiel, et ce en levant les obstacles, dans le domaine de la législation ou de la gouvernance, qui privent les universités de la possibilité de saisir les occasions qui se présentent. Il faut par ailleurs qu'ils dépassent l'opposition, propre au XXI^e siècle, entre enseignement et formation, et qu'ils adoptent une optique transversale et interdisciplinaire. Il convient aussi d'envisager des mesures et des initiatives « globales » ciblées qui élargissent la participation à la société du savoir dans le cadre d'une stratégie socio-économique nationale équilibrée. Il s'agit de promouvoir et de

soutenir les partenariats entre le monde universitaire, le monde de l'entreprise, le secteur public et les collectivités locales, mais aussi la coproduction des connaissances et des idées et l'innovation. Ces partenariats doivent partir des dispositifs d'innovation nationaux et européens et les faire coopérer en y intégrant les éléments et les relations qui entrent dans la création, la préservation, la transmission et l'application des connaissances. Au nombre des mesures concrètes figure la mise en place d'un dispositif ciblé de financement et d'incitation visant à maintenir un large champ d'activité pour la recherche, dispositif qui devra prévoir des partenariats entre l'Université et l'entreprise ou la collectivité locale, des projets régionaux ou infranationaux de type interdisciplinaire ciblés et une collaboration avec d'autres établissements. Le bilan de la dotation par clé de répartition est mitigé, notamment parce que l'on juge fréquemment qu'une telle formule renforce les aberrations existantes en matière de différence de statut entre établissements.

Rattraper le retard

Les établissements d'enseignement supérieur éprouvent tous des difficultés à évoluer au sein d'un environnement global de plus en plus concurrentiel, mais les nouveaux EES sont confrontés de surcroît à des problèmes spécifiques liés au fait qu'ils n'en sont pas encore au même stade de développement que les universités établies ayant atteint la maturité. Au nombre des difficultés, figurent : des installations ou des infrastructures mal adaptées, l'absence d'une capacité ou d'une compétence de recherche, les problèmes d'emploi et de carrière, le financement des filières (plus) récentes, etc. Ces facteurs créent une distorsion dans la concurrence, notamment lorsqu'il s'agit d'accéder aux financements. Il arrive que les pouvoirs publics prévoient une dotation spécifique à l'intention des nouveaux venus qui veulent « rattraper leur retard », mais sa durée et son montant sont souvent trop réduits pour permettre de combler l'écart. Les mesures et les initiatives publiques doivent passer dans les deux cas par un investissement significatif. Mais les pouvoirs publics doivent se garder en l'occurrence d'appliquer mécaniquement les normes qui se sont progressivement mises en place pour les établissements traditionnels en ce qui concerne les dépenses de fonctionnement et d'équipement. Ils doivent au contraire encourager les EES à montrer l'exemple et à innover au plan du développement de l'infrastructure, de la planification et de la stratégie de partenariat ou des évaluations comparatives réalisées dans un souci de transparence.

Soutenir la diversité

De nombreux EES ont le sentiment que la tradition des universités et des disciplines bien établies, l'expérience propre des décideurs et l'origine unique

du financement ou sa réduction progressive tendent à leur imposer une définition standardisée de l'activité universitaire et de l'activité de recherche. Dès les années 60, Reisman (dans Shattock, éd., 1996) avançait l'idée que l'imposition d'une norme nationale par le biais du mécanisme de financement et par le système d'examen externe avait sans le vouloir instauré au sein de pays comme le Royaume-Uni une conception quasi monolithique qui ne facilitait pas l'adoption de modèles alternatifs ou différents. De nos jours, les dispositifs d'évaluation fournissent des points de repère chiffrés qui ont certes leur utilité, mais qui par ailleurs font office de « vigiles », placés là pour filtrer les nouveaux chercheurs, les nouvelles disciplines et même les nouveaux EES en général. Les études technologiques prévisionnelles jouent un rôle similaire et exercent une contrainte sur les domaines d'investigation, les idées nouvelles ou les nouvelles théories en privilégiant certains types de résultats « universitaires » et en pesant sur le programme de recherche de l'enseignement supérieur, sommé de donner la préférence aux « demandes spécifiques à court terme des acheteurs de la recherche appliquée ».

Une telle contraction des domaines de la recherche et du nombre de leurs acteurs va à l'encontre de notre conception de la production et de la diffusion du savoir. On s'accorde généralement à dire aujourd'hui que les EES sont des organisations à forte intensité de savoir et qu'en cette qualité ils jouent un rôle important dans le processus national d'innovation et plus généralement dans l'économie globale. La multiplication des échanges entre l'Université et le monde de l'économie occupe donc une place de choix sur l'agenda politique des pays de l'OCDE et d'autres pays. Le fait de privilégier, comme on le fait actuellement, la production de savoir de Mode 2 (Gibbons et al., 1994) constitue de fait une reconnaissance formelle de l'importance stratégique et intellectuelle de la collaboration et du travail interdisciplinaire débouchant sur des applications utilisables. Cette formule, qui passe par des partenariats externes, notamment avec la collectivité locale, est désormais pratiquée par de nombreux EES de création récente, qui, dans ce domaine, montrent la voie. Compte tenu de ces arguments, on peut dire que la contribution de l'enseignement supérieur à la production du savoir va bien au-delà de la conception traditionnelle selon laquelle les découvertes miraculeuses de la (coûteuse) recherche fondamentale seraient à mettre au crédit des universités pratiquant une recherche intensive.

Les critères de l'excellence ou de la réussite au sein de la nouvelle économie n'étant pas encore définis de manière très précise, les pouvoirs publics doivent envisager d'adopter une panoplie de mesures visant à faciliter et à soutenir véritablement la recherche et l'innovation et à appuyer la mission des établissements. Les exercices d'étalonnage comparatif méritent une actualisation systématique, accompagnée du financement approprié, qui permette de prendre en compte le rôle de la recherche (fondamentale/

appliquée), de la pratique professionnelle et de la création, mais aussi des activités dans le domaine de la connaissance et du transfert de technologie. Cela implique que l'on reconnaisse l'existence de l'innovation dans le domaine des lettres, des sciences humaines et des arts. Les industries de la culture⁶, y compris le stylisme, représentent ainsi l'un des secteurs de croissance majeurs en Europe, mais ce secteur est dans une large mesure ignoré des instances de financement. Selon une personne ayant participé à l'étude précédemment évoquée :

« [...] il existe une multitude de thèmes intéressants, voire importants, qui mériteraient une recherche ne mobilisant pas de gros équipements et financée sur le budget de fonctionnement... Les universités, leurs étudiants et la qualité de leur enseignement auraient beaucoup à gagner à voir se mettre en place à grande échelle un dispositif permettant de financer une recherche à bas coût. »

Les EES et les disciplines d'apparition récente ont essentiellement besoin d'un capital d'amorçage et d'un financement ciblé étalé sur une durée suffisamment longue.

Exploiter le potentiel

Tout porte à croire désormais que les industries de la connaissance détiennent la clé de la croissance économique et qu'à contrario « les pays possédant le savoir vont avoir une croissance plus rapide que les pays moins bien lotis.[...] » (Best, 2001, p. 15). Compte tenu du lien entre la production de savoir d'un pays et son positionnement global, le développement des capacités de recherche et des domaines de recherche est devenu un problème stratégique, tant pour les établissements que pour les nations. Dans un environnement aussi marqué par l'intensité de la recherche et de la concurrence, les EES se trouvent désormais sur la sellette. Porter et son losange de l'avantage compétitif mettent en évidence la relation complexe entre la mission de l'établissement et les contraintes politiques. Les mesures et la stratégie des établissements doivent tenir compte de la situation nationale, du niveau de maturité atteint et du cadre culturel et politique, notamment de l'optique partisane et idéologique. Il en résulte une tension entre la mission de l'établissement et les contraintes politiques, si bien que les desiderata des établissements et ceux des pouvoirs publics ne coïncident pas nécessairement. De nombreux EES donnent ainsi l'impression de ne reculer devant aucun moyen, y compris détourné, pour mener une activité de recherche.

De nombreux EES (récents) ont été créés pour répondre aux besoins locaux et régionaux et pour « assurer la rétention d'actifs ayant un bon niveau de formation ». Dans certains cas, il leur était demandé uniquement

d'enseigner, mais en faisant une large place aux connaissances et aux applications susceptibles d'intéresser l'économie. Certains ont été autorisés à avoir une modeste activité de recherche, mais cantonnée (exclusivement) au développement et au conseil. Au fil du temps, et compte tenu de l'incidence globale de la société du savoir, ce qui n'était au départ qu'un engagement de leur part à transmettre « des qualifications présentant un intérêt pour l'économie et l'industrie » ou à veiller à ce que « les activités universitaires soient en phase avec le développement économique de la région » se confond désormais avec l'offre de qualifications de haut niveau et d'une capacité de recherche en développement (Proposition 1).

Selon Brennan, la culture de la recherche comporte deux volets. On a d'un côté la recherche en tant qu'activité de l'établissement, qui vise à préserver la rigueur intellectuelle au sein de l'établissement et des unités qui le composent. On a de l'autre la recherche en tant que composante du *dispositif national de R-D*, qui prend en compte les problèmes de commercialisation, d'avantage national social et économique et de compétitivité. Les établissements capables d'allier ces deux activités atteignent en général l'excellence sur le plan international. Leurs actions de recherche bénéficient de crédits importants. Inversement, ceux qui se consacrent exclusivement ou essentiellement à la première de ces deux activités éprouvent généralement des difficultés ne serait-ce que pour maintenir un « niveau modeste de recherche efficace » (cité dans Turpin et al., 1996, p. 28). Dans de nombreux cas, la réussite au niveau national ou international passe par une recherche de pointe et une innovation dans les nouveaux domaines (interdisciplinaires), confortées par des développements technologiques et en partenariat avec l'industrie et la collectivité locale. On peut même se demander si les partenariats et les transferts de savoir et de technologie prônés par les décideurs peuvent ou pourront voir le jour sans constitution d'une expertise par le biais de la recherche (Propositions 2 et 3).

De nombreux EES (récents) se heurtent à des « barrières d'entrée » spécifiques liées à leur infrastructure, qui se caractérise par une base de ressources et un champ de production/d'activité relativement modestes. Ils sont souvent confrontés à un mécanisme de décision politique et de financement défavorable. Les prestataires traditionnels ont en commun un certain nombre d'avantages compétitifs, alors que les nouveaux venus sont désavantagés par leur apparition tardive sur un marché très encombré. Les barrières d'entrée sont de plus en plus difficiles à franchir; l'écart se creuse entre les EES bien dotés en termes de recherche/savoir et les EES plus mal lotis, ainsi qu'entre leur corps enseignant et leurs étudiants. On ne saurait raisonnablement partir du principe que l'ensemble des EES et de leurs enseignants doivent avoir le même niveau d'activité dans le domaine de la recherche, mais il est absolument essentiel d'identifier les établissements/enseignants qui sont en

mesure de faire de la recherche, ceux qui doivent en faire et le type de recherche à mener. Si les EES sont censés jouer un rôle de facilitateurs/moteurs du développement, on ne voit pas au nom de quoi « la recherche devrait être totalement absente de la filière professionnelle ou du premier cycle, ce qui implique qu'un établissement post-secondaire sur deux au bas mot serait cantonné dans une fonction exclusive d'enseignement » (Clark, 1995, p. 244) (Propositions 4 et 5).

Au fil des années, « de nombreux EES, notamment les plus anciens, en sont venus à jouer un rôle essentiel dans le processus de constitution de la nation et de formation d'une identité nationale » (OCDE, 1999, p. 25). Pour Florida (2002, pp. 290-293), les EES assurent trois fonctions liées : centres de recherche de pointe, pôle d'attraction pour le talent et médiateurs d'un environnement ouvert sur l'avenir et tolérant. L'EES occupe donc une position centrale et il doit impérativement avoir des échanges avec la communauté, qui possède « la capacité d'absorber et d'exploiter l'innovation et les technologies » qu'il génère plutôt que de chercher à concentrer les ressources sur un nombre réduit d'établissements, on devrait donc envisager un développement de l'enseignement supérieur qui viendrait s'intégrer dans une stratégie spatiale globale. Si les pouvoirs publics veulent véritablement que le développement social et économique soit équilibré, et conforme aux exigences du XXI^e siècle, ils doivent intervenir de manière positive au niveau politique.

En conclusion, les EES se trouvent au cœur d'un réseau complexe de relations dont le destin est soumis à des fluctuations qu'ils ne contrôlent pas toujours. La stratégie et les mesures adoptées par les pouvoirs publics peuvent soit les épauler soit les freiner. Comme le fait remarquer l'un des participants :

« Qu'elle agisse dans un sens ou dans l'autre, la stratégie des pouvoirs publics a toujours une extrême importance. Elle intervient favorablement au niveau du budget des universités, qui est déterminé pour une part importante par la performance de recherche face à la concurrence. Elle est par ailleurs pénalisante dans la mesure où les pouvoirs publics nous considèrent comme une université nouvelle et ne nous poussent pas à faire beaucoup de recherche (ce qui retentit indirectement sur notre financement). »

« Le fait pour un établissement d'être reconnu comporte à la fois des avantages et des inconvénients. L'industrie nous considère comme l'université la plus accessible et donc elle nous attribue l'essentiel des fonds qu'elle destine à la recherche. Les pouvoirs publics, à qui ce fait n'a pas échappé, ne nous accordent pas une dotation de recherche suffisante, car ils ont le sentiment que l'essentiel de nos besoins est couvert par l'industrie. »

Le losange de Porter montre que l'éventualité d'un goulet d'étranglement est bien réelle dès l'instant où les différentes facettes « ne se renforcent pas les unes les autres ». Il incline par ailleurs à penser que les options retenues par l'action publique ont beaucoup d'importance et que la performance d'un établissement ne saurait s'expliquer uniquement dans le cadre de l'échec du marché. Le fait de pousser les EES de création récente à s'engager dans une action de recherche et à obtenir des crédits par voie de concours sans leur donner les ressources indispensables revient à les faire participer à un jeu dans lequel ils partent battus d'avance. L'effet de l'intervention publique est double : 1) elle renforce ou introduit une dichotomie entre établissements; 2) elle privilégie les définitions traditionnelles de la recherche et ne se préoccupe pas des conséquences du nouveau mode de production du savoir. Il s'agit de se demander si la recherche de niveau mondial est l'apanage des universités de classe mondiale et si les experts de niveau mondial se trouvent exclusivement dans les universités de classe mondiale. Si la réponse apportée n'est pas la bonne, les EES et les pouvoirs publics risquent de se retrouver en position difficile.

L'auteur :

Dr Ellen Hazelkorn
 Faculty of Applied Arts
 Dublin Institute of Technology
 Rathmines Road
 6 Dublin
 Ireland
 E-mail: Ellen.Hazelkorn@dit.ie

Notes

1. Je remercie Merle Jacob qui m'a suggéré ce terme.
2. Les citations non attribuées sont extraites des réponses fournies par les EES, dont l'anonymat a été préservé à leur demande.
3. Le terme « glocal » provient d'un slogan du mouvement écologiste : penser globalement – agir localement.
4. Je remercie Katy Bindon et Noel Lindsay de leurs remarques sur ce point.
5. **N.d.T.** : En astrophysique, l'horizon d'événement désigne la limite spatiale à partir de laquelle le jeu des forces gravitationnelles empêche toute information sur les événements survenant « à l'intérieur » d'un trou noir de parvenir au monde extérieur.
6. De nos jours, ces industries, telles qu'elles sont définies dans le *Programme communautaire en faveur des zones frontalières (INTERREG)*, le *programme Technologies pour la société de l'information (IST)* et *Culture 2000*, comptent parmi les plus importants producteurs de richesse ou sources d'emplois en Europe. Des

études récentes montrent que 7.2 millions d'actifs travaillent à la production de produits et services culturels, soit 4.6% du total des emplois. Voir Exploitation et développement du potentiel d'emploi du secteur culturel à l'ère de la numérisation, Commission européenne, Emploi et affaires sociales, 2001; Service londonien (1999) de *Creative Energy*, gouvernement du Royaume-Uni; gouvernement du RU (1999) *Creative Industries – a mapping document for the Creative Industry*, Londres. Voir aussi Brown, 2004, p. 16 : « Des rapports commandés par les Services du Grand Londres, il ressort que le secteur des industries de la création est le troisième employeur londonien et le second en termes de sources d'emploi; il ajoute tous les ans £21 milliards à la production et son rythme de croissance est supérieur à celui des autres activités. » Voir également Florida, 2002, en particulier pp. 44-46.

Références

- Best, M. H. (2001), *The New Competitive Advantage. The Renewal of American Industry*, Oxford University Press, Oxford.
- Boyer, E. L. (1990), *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York.
- Brown, R. (2004), « Why I believe Lambert is out of touch with modern industry », *Times Higher Educational Supplement*, 4 juin, p. 16.
- Clark, B. (1995), *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press, Berkeley.
- Clark, B. R. (1996), « Diversification of Higher Education: Viability and Change » in V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (éds), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspective on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, IAU Press/Elsevier Science, Londres.
- Coaldrake, P. et L. Stedman (1999), *Academic Work in the Twenty-first Century*, Higher Education Division, DETYA, Australia, www.detya.gov.au/highered/pubgen/pubsauthor.htm.
- Curran, P. J. (2000), « Competition in UK Higher Education: Competitive Advantage in the Research Assessment Exercise and Porter's Diamond Model », *Higher Education Quarterly*, vol. 54, n° 4, pp. 386-410.
- Delanty, G. (1998), « The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of knowledge? » *Social Epistemology*, vol. 12, n° 1, pp. 3-25.
- Florida, R. (2002), *The Rise of the Creative Class*, Basic Books, New York.
- Geiger, R. L. (1993), *Research and Relevant Knowledge. American Research Universities Since World War II*, Oxford University Press, NY and Oxford.
- Gibbons, M. (2002), « Excellence in Higher Education: a niche for the new universities », document présenté à la conférence New Generation Universities, Sydney, Australie, juin.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott et M. Trow (1994), *The new production of knowledge*, Sage Londres.
- Gutiérrez, J. (1996), « The 1994 Columbus Seminar on Research Management » in M. Carpenter (éd.), *The Management of Research in HEIs*, Cre-Columbus-UNESCO, Paris, pp. 15-23.

- Hazelkorn, E. (2003), « Growth Strategies and Intellectual Capital Formation in New and Emerging HEIs » in S. Kwiatkowski et J. Sadlak (éd.), *Knowledge café for Intellectual Entrepreneurship through Higher Education*, UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)/Léon Kozminski Academy of Entrepreneurship and Management, Varsovie.
- Hazelkorn, E. (2004), « Développer une activité de recherche : défis qui attendent les retardataires et les nouveaux venus », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, vol. 16, n° 1, pp. 119-138.
- Hazelkorn, E. (2005), *La gestion de la recherche universitaire – Développer la recherche dans les nouveaux établissements*, OCDE, Paris, à paraître.
- King, B. (2002), « Two sides of one coin », *Times Higher Educational Supplement*, 13 décembre.
- Lambert Review of Business-University Collaboration* (2003), « Executive Summary », HMSO, Londres, Royaume-Uni.
- Lindbeck, A., P. Molander, T. Persson, O. Petersson, A. Sandmo, B. Swedenborg et N. Thygesen (1994), *Turning Sweden Around*, Cambridge, MIT Press, Cambridge.
- Lundvall, B-Å (1992), « Introduction » in B-Å Lundvall (ed.) *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Londres, Pinter, p. 2.
- Meek, V. L. et A. O'Neill (1996), « Diversity and Differentiation in the Australian Unified National System of Higher Education » in L. Meek et al., op. cit.
- OCDE (1999), *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, Paris.
- O'Malley, E. (1989), *Industry and Economic Development. The Challenge for the Latecomer*, Gill et Macmillan, Dublin.
- Porter, M. E. (1990), *The Competitive Advantage of Nations*, MacMillan, Londres.
- Price, C. (1996), « Elegant and Democratic Values: How will the new English Universities Gel? » in M. Shattock (éd.), *The Creation of a University System*, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 240-259.
- Reisman, D. (1996), « Notes on New Universities: British and American » in M. Shattock (ed.), op. cit., pp. 142-159.
- Schimank, U. et M. Winnes (2000), « Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems », *Science and Public Policy*, vol. 27, n° 6, pp. 397-408.
- Slaughter, S. et L. Leslie (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Turpin, T., S. Garrett-Jones, N. Rankin et D. Aylward (1996), *Patterns of Research Activity in Australian Universities*. Rapport n° 47. National Board for Government, Education and Training. Australian Research Council. Australian Government Publishing Service. www.arc.gov.au/publications/arc_pubs/96_26.pdf.
- Zajkowski, M. E. et S. R. Dakin (1997), « Leadership in the University Research Centre: Two Australian Cases », *Journal of Institutional Research in Australia*, vol. 6, n° 2, pp. 1-2.

Gérer les tensions entre recherche et enseignement

par

Anne-Marie de Jonghe

University of Southampton, Royaume-Uni
et The Concord Group, Belgique

Dans cet article, nous examinons les tensions engendrées par la transformation en cours dans le domaine de la recherche et de l'enseignement, auxquelles sont généralement confrontées les universités traditionnelles qui ont développé activement leur mission de recherche. Nous nous intéressons également aux universités qui n'ont que récemment décidé de se focaliser sur la recherche et nous nous demanderons si elles seront à même de mieux gérer ces tensions, voire de les éviter.

Nous nous interrogeons plus précisément sur la possibilité de dissocier les missions d'enseignement et de recherche et les tâches qui en résultent pour les enseignants. Un nombre croissant de nouveaux acteurs dans l'enseignement supérieur assurent certaines des activités menées par les universités traditionnelles. Quelle évolution vont-ils connaître? Comment les établissements traditionnels peuvent-ils réagir? En tentant de répondre à ces questions, nous examinerons la chaîne des valeurs de chacune des activités et verrons si une nouvelle configuration peut être la solution, et sous quelle forme.

Cette analyse nous permettra de mieux comprendre la situation et inspirera de nouveaux modes de gestion. Dans les établissements traditionnels, la dissociation semble avoir démarré au niveau structurel mais faute de dispositifs de soutien suffisants, les universitaires sont toujours censés faire de la recherche et enseigner, tout en assumant de nombreuses autres tâches, administratives par exemple, sans parler des services à la collectivité en général.

Nous débattons de ces questions en nous appuyant sur les nombreuses publications qui leur sont consacrées et tirons des conclusions susceptibles d'être utiles pour toute personne qui, dans le secteur de l'enseignement supérieur, est appelée à gérer les tensions entre recherche et enseignement.

Introduction

La conception nouvelle de la recherche et de l'enseignement, conjuguée à des exigences, elles aussi nouvelles, fondées sur les impératifs du marché, amène de nombreux établissements universitaires à se transformer. On ne sait plus au juste ce qu'il faut entendre par « recherche ». En effet, ce vocable recouvre souvent divers types de travaux (mode 1 et mode 2). Par ailleurs, la priorité est maintenant donnée plutôt à l'acquisition qu'à l'enseignement de savoirs : cette réorientation n'est pas uniquement due à la demande des consommateurs mais est la conséquence des nouvelles théories cognitives qui, en matière de psychologie de l'éducation, reposent sur le vécu des étudiants au cours de leurs processus d'apprentissage. La recherche (d'un certain type?) est l'objet de critiques car les besoins de formation de la société sont négligés.

Nombre de ces changements obligent les établissements à transformer leur organisation afin de gérer ces tensions, à la fois croissantes et variables, entre l'enseignement et la recherche. Dans le présent document, nous examinons ces tensions et indiquons d'éventuelles pistes à suivre afin de mettre au point des moyens de gestion plus efficaces que ceux qui ont été habituellement utilisés dans beaucoup d'anciennes universités axées sur la recherche, avec le manque de clarté dans les règles et la déception des universitaires qui s'en sont suivis. On a parfois tenté d'éviter ces tensions en prônant l'unité de la recherche et de l'enseignement, mais cette stratégie n'aboutit pas forcément à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui est pourtant souvent demandée aux établissements universitaires traditionnels. Ce genre de pédagogie implique d'ordinaire un nouveau rôle pour l'enseignant, incitant ce dernier à accompagner l'étudiant dans son propre processus d'apprentissage, et exigeant des deux parties prenantes une participation active, à la différence de la méthode d'enseignement traditionnelle sous forme de cours magistraux, qui au départ est souvent centrée sur l'enseignant.

Dans la suite de cet article, nous présentons brièvement le débat en cours entre tenants et détracteurs du principe de l'unité de la recherche et de l'enseignement. Nous comparons également l'expérience d'une université de recherche traditionnelle, favorable à cette unité, avec celle d'un nouvel établissement associant une pédagogie centrée sur l'étudiant et des activités de recherche. Les arguments en faveur d'une dissociation des missions des

universités y sont présentés et avant de tirer des conclusions, nous exposons diverses stratégies propres à gérer les contradictions et les tensions.

La recherche est-elle indispensable si l'établissement privilégie résolument la formation centrée sur l'étudiant?

On a tenté à de nombreuses reprises d'établir un lien entre enseignement et recherche. En 1996 aux États-Unis, le *National Science Board* a précisé dans une importante déclaration que l'intégration des activités de recherche et d'enseignement, à tous les niveaux, favoriserait le soutien de l'opinion publique à l'égard des sciences et de l'ingénierie (Duderstadt, 2000). L'enseignement supérieur s'est toujours efforcé de relier ces deux activités, qui cependant au niveau des autorités nationales, y compris en Europe, relèvent souvent de deux départements ou ministères différents.

Les paragraphes suivants résument brièvement le débat sur le lien entre recherche et enseignement et montrent à quel point il est difficile de concilier ces deux activités.

Le débat actuel

De nombreuses universités de recherche traditionnelles continuent de défendre (avec peut-être de plus en plus de vigueur?) la notion d'un enseignement fondé sur la recherche. Est-ce vraiment la solution au problème ou est-ce un moyen de contrer aimablement ceux qui reprochent aux établissements axés sur la recherche de négliger l'enseignement? Qu'en découle-t-il pour les établissements qui n'assurent que des activités d'enseignement ou pour ceux qui tentent de faire de la recherche mais dont les crédits diminueront si les fonds alloués à la recherche sont principalement destinés aux centres d'excellence?

Hughes (2003) souligne que pour beaucoup d'universités le lien entre recherche et enseignement allait de soi. Pourtant, on s'interroge sérieusement au sujet de ce lien préconisé par Humboldt. Des études discutant son existence (Feldman, 1987 ; Hattie et Marsh, 1996) et montrant qu'il n'y a guère de lien voire aucun entre la productivité des activités de recherche et la qualité de l'enseignement, ont provoqué un important mouvement en faveur de ce lien, qu'il convient de tisser et de planifier (Commission Boyer, 1999 ; Healey et Jenkins 2002, Jenkins et al., 2003).

Après examen des publications sur ce sujet, Hughes (2003) a conclu que les données empiriques censées apporter la preuve d'un lien entre recherche et enseignement n'existaient pas. Selon lui, ce lien est fondé sur un mythe (une mauvaise interprétation des données disponibles, une mystification du débat et une certaine manipulation de la part des personnes concernées). Dans l'une de ses toutes dernières études, Barnett (2003) affirme que la

stratégie qui consiste à relier les deux activités pêche par différents aspects. Elle fait l'impasse sur les grandes différences entre ces deux activités, sur l'aspect idéologique des choses et sur le fait que loin d'être des activités unifiées dans tout l'établissement, la recherche et l'enseignement sont de natures diverses selon les disciplines.

Pour Robertson et Bond (2001, 2003), ce qui manque dans ce débat, c'est l'*avis des universitaires* sur ce lien. Ces auteurs expliquent que le fait de disposer de davantage de connaissances sur la façon dont les universitaires perçoivent ce lien et agissent concrètement en conséquence permettra de mettre en lumière la complexité et la diversité de cette expérience. L'étude de cas portant sur 25 universitaires qu'ils ont menée à l'Université de Canterbury (Nouvelle-Zélande) montre que les convictions épistémologiques des enseignants sont essentielles à la compréhension de ce lien. Les auteurs considèrent que les universités sont composées de différents groupes de recherche, au sein desquels la nature du rapport entre recherche et enseignement varie. Cela signifie que le processus d'apprentissage des étudiants varie lui aussi d'une discipline à une autre.

On entend souvent dire que la recherche a un effet négatif sur la formation des étudiants, pourtant selon Duderstadt (2000), tel n'est pas le cas tant que l'établissement privilégie la recherche. L'auteur préconise également de renforcer la participation des étudiants pré-licence à la recherche. Nybom (2003) estime pour sa part qu'Humboldt pensait surtout aux études post-licence lorsqu'il parlait de l'existence d'un lien entre l'enseignement et la recherche.

On a quelque peu négligé l'étude de l'*expérience des étudiants* (Murphy et al., 2003). Dans son livre intitulé *Making the most of College. Students speak their minds*, Light (2001) fait observer que pour la plupart des étudiants, ce sont les activités menées en dehors des salles de cours qui sont les plus enrichissantes (emplois, stages, activités hors programmes, projets d'études menés en autonomie, projets reposant sur la rédaction de documents, cours en effectifs réduits et séminaires). Des études ont été réalisées sur la conception de formations, inspirées de la recherche, à l'intention des étudiants pré- et post-licence, et ont montré comment les étudiants acquièrent davantage de connaissances si leurs enseignants font de la recherche (Brew, 2001).

Ce débat nous apprend que l'un des moyens de remédier au problème est de prôner l'unité de la recherche et de l'enseignement à l'échelle des établissements, ce qui souvent aggrave la situation. Le fait d'imposer des liens (artificiels?) entre recherche et enseignement ne change rien à l'impossibilité de mener ces deux activités en l'absence d'un soutien suffisant. La recherche et l'enseignement se distinguent par leurs caractéristiques respectives et ces deux activités exigent des compétences spécifiques. L'optique dans laquelle

cette unité est envisagée varie d'une discipline scientifique à l'autre et même d'un universitaire à un autre au sein d'une même discipline : il n'existe pas de modèle unique applicable à tous les cas. Les étudiants en pré- et en post-licence ont des besoins différents auxquels il faut adapter les stratégies de formation (pour permettre l'accès au marché du travail ou une spécialisation plus poussée dans un domaine?) et de recherche (pour le marché du travail ou pour le milieu universitaire?).

Dans ce débat la conception traditionnelle de l'enseignement (et de l'apprentissage utile à l'universitaire dans le cadre de ses recherches?) se confond avec l'idée nouvelle que les étudiants se font de l'acquisition de savoirs (pas uniquement à des fins de recherche).

Une expérience concrète : comparaison entre un nouvel établissement privilégiant l'enseignement des adultes axé sur l'apprenant et une université traditionnelle évoluant vers des formations pré-licence autodirigées

La très ancienne *Katholieke Universiteit Leuven-KUL*, Belgique, fondée en 1425 et membre de la *League of European universities* (LERU) suit un modèle d'enseignement basé sur la recherche. En revanche, l'*Universitat Oberta de Catalunya* (UOC, Catalogne, Espagne), établissement public récent (créé il y a moins de dix ans) assurant des formations à distance par voie électronique, met en pratique un modèle pédagogique centré sur l'étudiant. La comparaison entre ces deux modèles montre que la KUL fonctionne toujours dans un environnement centré sur l'enseignant. Le concept de formation autonome dirigée (*guided independent learning* ou GIL) prôné par la KUL repose sur l'idée que les étudiants sont des apprenants adultes capables de travailler en autonomie. « Les chercheurs doivent présenter leur discipline aux étudiants et créer un environnement qui aide ces derniers à trouver leur place dans la communauté intellectuelle propre à la discipline » (Elen, 2003).

Cependant, les enseignants qui souhaiteraient adapter leur enseignement à ces nouveaux préceptes ne disposent quasiment d'aucun soutien. Le personnel universitaire, qui doit faire face à de multiples tâches et demandes, se sent débordé. Dans les établissements traditionnels, les dispositifs de soutien ne concernent pas les services d'enseignement assurés aux étudiants. Qu'entend-t-on par formation dirigée? Il est intéressant de constater que le concept énoncé en néerlandais se traduit littéralement par « études autonomes accompagnées », alors même que les étudiants sont dans une large mesure livrés à eux-mêmes (et doivent parfois assumer, en plus des tâches habituelles, des tâches supplémentaires, tout en se retrouvant face à une plate-forme technologique qui leur fournit trop d'informations).

D'après Elen (2003) les facteurs suivants sont autant d'obstacles à l'intégration du concept de GIL dans la culture universitaire : l'absence de structures éducatives efficaces, l'existence de conflits d'intérêts qui empêchent la mise en œuvre de cette démarche au moyen de crédits suffisants pour financer les dispositifs de soutien, des conceptions particulières du rôle de l'enseignant. Outre la question du soutien, les enseignants pour la plupart évoluent dans un environnement où la publication des résultats de la recherche prend de plus en plus d'importance et tiennent à publier puisque l'octroi de crédits et de promotions en dépend.

Nos recherches sur les tensions entre recherche et enseignement et notre analyse du modèle pédagogique adopté par l'UOC (qui donne la priorité à l'apprentissage des étudiants) nous conduisent à remettre en cause l'affirmation d'Elen (2003) selon laquelle le soi-disant manque de fondement scientifique du concept de GIL est un élément primordial qui empêche le concept d'être efficacement mis en œuvre. Il est néanmoins évident que s'ils n'élaborent pas un concept de GIL spécifiquement adapté à leur faculté, à leur programme et à leur discipline, et s'ils n'ont pas une idée précise de leur propre rôle (à cause d'une mission trop complexe), les membres du personnel ne pourront pas s'approprier ce concept.

L'UOC privilégie la formation centrée sur l'étudiant et pour que cette démarche aboutisse, un processus spécifique a été mis en place, remplaçant l'approche dominante, et même exclusive, des universités traditionnelles selon laquelle la pédagogie est centrée sur l'enseignant. Les enseignants de l'UOC (qui assurent la formation) jouent un rôle de gestionnaires : ils doivent élaborer les programmes et sont en contact avec des spécialistes extérieurs de leur domaine, qui sont susceptibles de leur fournir des matériels pédagogiques. Des tuteurs et des consultants extérieurs entretiennent des rapports étroits avec les étudiants.

Ce modèle de services de formation semble excellent. L'UOC encourage et gère néanmoins des activités de recherche à travers son *Internet Interdisciplinary Institute* (IN3). Pourquoi un nouvel établissement doté d'excellents services pédagogiques souhaite-t-il également s'investir dans la recherche? Une seule et même institution peut-elle accomplir ces deux tâches? Comment peut-elle s'y prendre? Un nouvel acteur tel que l'UOC sera-t-il également capable d'élaborer un modèle spécifique pour ses activités de recherche? En définitive, ne se retrouvera-t-il pas face aux mêmes difficultés que celles que rencontrent habituellement les universités traditionnelles lorsqu'elles s'efforcent de concilier les exigences de la recherche et de l'enseignement?

À l'UOC, la dissociation des activités semble organisée. L'organisation des services d'enseignement et celle des activités de recherche menées par l'IN3 sont gérées par des entités distinctes au sein d'une structure en réseau.

En 1998, l'IN3 a été créé pour être l'institut de recherche de l'UOC. Cette entité se consacre avant tout à l'étude des TIC, à leur développement (en particulier Internet) et à l'utilisation de ces TIC par les personnes et les institutions, afin de comprendre les transformations économiques, sociales et politiques qu'elles engendrent. L'UOC a donc tout de suite choisi de consacrer ses recherches à la société de l'information, dans l'espoir que ses travaux auraient un jour des répercussions sur les recherches sur la société du savoir menées à l'échelle mondiale. Dans le cadre de son programme-cadre pour la période 2001-2004, l'université s'est fixé pour objectif de multiplier les activités de l'IN3 et d'asseoir sa compétitivité, évaluée d'après le nombre de ses publications (dans des sources d'information scientifique) pour une année donnée. Les dirigeants de l'université espéraient en outre impliquer davantage les enseignants de l'université dans ces travaux.

Cette invitation à participer aux activités de recherche a tout d'abord été accueillie très favorablement par de nombreux enseignants. Certains regrettaient de ne plus mener d'activités de recherche, tandis que d'autres craignaient de perdre leur réputation auprès de leurs pairs. Quelles qu'aient été leurs motivations, la plupart des enseignants se sont portés volontaires pour mener des recherches dans le cadre de l'IN3.

Pourtant après quelque temps, certains de ces enseignants ont commencé à se rendre compte que cette activité représentait un surcroît de stress et de travail, et perturbait considérablement l'organisation de leur semaine de travail. En effet, les qualités de gestionnaire nécessaires pour être un enseignant efficace à l'UOC étaient tout à fait différentes de celles dont un chercheur efficace avait besoin. Le fait de devoir jouer à la fois le rôle de gestionnaire et de chercheur s'est avéré bien plus ardu que de nombreux enseignants ne le pensaient.

L'UOC s'est retrouvée dans une situation difficile car elle a dû trouver un modèle de fonctionnement adapté ainsi qu'un équilibre entre les valeurs traditionnelles de la recherche et une conception du travail d'un universitaire tenant davantage compte de son rôle de gestionnaire. Elle a abordé ces problèmes de différentes manières et a cherché des moyens d'améliorer l'organisation de ses activités de recherche.

Le fait de privilégier la recherche pluridisciplinaire portant sur la société de l'information, les TIC et leurs effets sur la société pose déjà les bases d'un modèle différent en matière de recherche.

Ce modèle se distingue aussi par le fait que les activités de recherche ne sont pas toujours menées par les personnes chargées d'organiser la formation des étudiants. L'UOC ne contraint pas les enseignants à participer à des projets de l'IN3 et la recherche est une activité facultative. Certains enseignants sont parfois en désaccord avec les modalités de réalisation des objectifs en matière

de recherche, mais ils ne remettent pas en question la nécessité de faire de la recherche. Les universitaires chargés de former les étudiants doivent prendre des dispositions concernant leur travail de gestion s'ils veulent s'adonner à la recherche. À l'heure actuelle, chaque enseignant de l'UOC suit un projet professionnel individualisé dans lequel s'inscrivent ses activités de recherche. On ne fait appel à des chercheurs extérieurs que pour les activités de recherche menées par l'IN3.

L'exemple de l'UOC nous montre que l'enseignant chargé d'élaborer les supports pédagogiques doit être au fait de la recherche dans son domaine et connaître les chercheurs et spécialistes (extérieurs) concernés, mais que de toute évidence il n'a pas à faire les travaux lui-même pour être en mesure de fournir des ressources pédagogiques adaptées.

Il est également clair que le fait de mettre au point les supports pédagogiques donne lieu à des débats avec les spécialistes, ce qui peut avoir une influence sur la recherche ou la manière dont elle est représentée (des activités de recherche axées sur l'enseignement?). À l'UOC, le chercheur/spécialiste reçoit l'aide de l'enseignant/gestionnaire au lieu de devoir chercher et trouver par lui-même ce dont il a besoin.

La décision de s'investir ou non dans des activités de recherche dépend de la vision que l'universitaire (attaché à l'établissement) a de son propre rôle. Pour l'apprentissage des étudiants et pour dispenser des services d'enseignement, mener des activités de recherche n'est pas indispensable. Cela ne signifie pas pour autant que le matériel pédagogique doive ignorer les questions faisant l'objet de recherches. Le but de l'enseignement n'est pas de ressasser sans fin les mêmes connaissances.

Les chercheurs et les enseignants de type traditionnel doivent comprendre que de nombreux étudiants ne se destinent pas à la recherche et qu'il est beaucoup plus important de susciter chez eux un réflexe d'apprentissage que de leur faire une présentation savante de la discipline. La question qu'un chercheur/enseignant (ayant des difficultés à s'adapter à la nouvelle manière d'enseigner) doit se poser est la suivante : qu'est-ce qu'un étudiant a besoin de comprendre ou d'analyser d'un œil critique dans ma discipline pour que cela lui soit utile pour jouer son rôle dans la société?

Dans la partie suivante, nous avançons que quelle que soit l'issue du débat, il faudra organiser différemment les processus d'enseignement et de recherche. Le travail et les responsabilités des universitaires vont devoir être divisés (dissociés) en activités distinctes qui pour l'essentiel devront être menées par des personnes ou des groupes différents.

La dissociation

En dissociant les activités universitaires, il est possible d'organiser différemment les processus en jeu. Nous mentionnons ci-dessous quelques-uns des principaux facteurs et conséquences d'une telle dissociation.

Facteurs conduisant à la dissociation

En nous fondant sur notre analyse et sur notre expérience de travail avec des établissements traditionnels et moins traditionnels, nous voudrions souligner que quelle que soit l'issue du débat sur l'existence d'un lien entre recherche d'une part et l'enseignement et l'acquisition de connaissances d'autre part, les facteurs suivants conduiront à une dissociation des différentes activités menées par les universités traditionnelles.

Des questions complexes

La pluralité des missions n'est qu'un des exemples de la complexité à laquelle se heurtent les universités de recherche traditionnelles. En effet, ces établissements doivent enseigner, faire de la recherche et assurer des services à la collectivité. Les universités mènent divers types de recherches : recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche de mode 2, recherche financée par l'État, recherche sous contrats, etc. L'enseignement, quant à lui, concerne non plus uniquement les jeunes étudiants mais aussi des étudiants adultes, professionnels, virtuels, etc. Les processus complexes à l'œuvre pour mener à bien toutes ces tâches ne peuvent être le fait d'une seule institution ou d'une seule personne avec les moyens actuels. Les processus d'enseignement et de recherche doivent être séparés et réorganisés de manière plus moderne.

Les coûts

Des solutions innovantes vont devoir être mises au point pour éviter une baisse de la qualité du travail et de la vie du personnel universitaire, ainsi que celle de la formation des étudiants (Marcy et Lieberman, 2003).

La mise en œuvre des stratégies de recherche et d'enseignement nécessaires pour atteindre le niveau de qualité requis sera trop onéreuse pour la plupart des établissements traditionnels. Une telle démarche exigerait non seulement de redéfinir le rôle du personnel enseignant et des départements, mais aussi de modifier les ressources et les services de soutien, ce qui représente un défi de taille pour la plupart des établissements traditionnels (ou moins traditionnels).

Les technologies (TIC)

Les TIC contribuent au problème des coûts car elles nécessitent d'investir dans des systèmes, du matériel et des personnes. Les TIC pour l'enseignement

sont différentes de celles qui sont orientées vers la recherche et elles requièrent des compétences distinctes. Si les enseignants très motivés des établissements traditionnels ne disposent pas de dispositifs de soutien plus efficaces, ils se verront dans l'incapacité de faire évoluer leur rôle traditionnel et de répondre à la demande de méthodes d'enseignement différentes. Il sera difficile de demander au personnel de mener à la fois des activités de recherche et d'enseignement à la hauteur de critères qui ne cessent de devenir plus exigeants.

Il pourrait s'avérer judicieux de dissocier les activités *au sein même* d'un de ces domaines, par exemple l'enseignement, comme le préconisent certains auteurs (par exemple de Jonghe, 2003 ; de Jonghe *et al.*, 2003). Dans un article décrivant les différentes possibilités d'évolution de l'enseignement supérieur au cours du XXI^e siècle, Heydinger (1997, in Peterson, Dill, Mets & Associates) fait référence à une réforme en huit étapes des établissements d'enseignement supérieur, proposée par *The Public Strategies Group, Inc.* L'une de ces étapes, considérée comme la plus radicale et la plus délicate, est la séparation en termes d'organisation entre fournisseurs et producteurs. Il appartient aux premiers de garantir l'existence d'un service d'enseignement, tandis que les seconds mettent au point le contenu et fournissent ce service. L'auteur souligne que dans les systèmes d'enseignement actuels, il appartient au conseil d'établissement ou la même entité administrative de fournir et de produire le service. Poussée un peu plus loin, cette tendance conduit à la séparation des tâches des personnes chargées de la mise en œuvre, c'est-à-dire la production du contenu, la mise au point et l'offre de service.

Une dissociation à l'échelle des établissements ou des personnes?

Au niveau des établissements, une dissociation s'est déjà produite dans les universités traditionnelles. Les structures de recherche et d'enseignement ont souvent été mises en place séparément. Dans certaines universités, les départements sont responsables des activités de recherche tandis que des comités/commissions pour l'enseignement se chargent des questions pédagogiques.

Pourtant, au niveau des personnes, les enseignants des établissements traditionnels sont encore dans leur grande majorité censés à la fois faire de la recherche et enseigner (sans même parler des tâches administratives et des services à la collectivité), parfois en même temps, ce qui représente un fardeau particulièrement lourd dans les disciplines où le travail d'équipe est peu ou prou inexistant. C'est donc au niveau des membres du personnel censés remplir ce double rôle au sein de structures doubles que la pression se fait sentir. En fait, si le rôle et les attentes des enseignants ne sont pas clairement définis, un changement structurel risquerait d'accroître au lieu de réduire les pressions et les tensions qui sont déjà très importantes.

Est-il indispensable qu'une seule et même structure encadre et assure à la fois la recherche et l'enseignement et que les mêmes personnes, en particulier dans le domaine de l'enseignement, soient responsables de l'ensemble du processus de production et d'offre du service d'enseignement/apprentissage?

Conséquences de la dissociation

La stratégie

La dissociation implique la redéfinition et la réorganisation au niveau de l'établissement de la relation entre recherche et enseignement. Par conséquent si cette réorganisation est impossible, les établissements devront faire des choix et devront peut-être adapter leur mission. Les conséquences de la « dissociation » exigeront une gestion subtile afin de préserver un équilibre précaire entre cohérence de l'organisation et possibilité pour les initiatives de se concrétiser, de même qu'un certain savoir-faire dans la gestion des contradictions. Les universitaires étant amenés à accomplir des tâches différentes, ils travailleront dans un climat où se mêleront coopération et concurrence.

L'organisation

Comment planifier le processus de dissociation sans sacrifier la *cohérence de l'organisation* ? Les universités devront tout d'abord décider quel produit elles souhaitent fournir sur quel marché. Une fois cette décision prise, il faudra adapter l'organisation interne de manière à pouvoir appliquer la stratégie choisie. Par exemple, si l'on opte pour une stratégie d'enseignement à destination des cadres, les services administratifs devront être organisés de telle façon qu'ils pourront offrir le soutien nécessaire aux dirigeants du programme et aux enseignants. Il serait intéressant d'observer des exemples d'entreprises ayant procédé à l'analyse de leur chaîne de valeurs, à une réorganisation ou à la mise en place de structures administratives.

Il pourrait s'avérer que pour certains éléments de la chaîne, des sociétés *indépendantes* doivent être créées. En fait cela n'a rien de nouveau pour les universités. Pourquoi le recours à des structures périphériques autour des universités traditionnelles devrait-il se limiter au transfert de technologies? Cela fait déjà un moment qu'existent des centres technologiques gravitant autour des établissements d'enseignement supérieur.

Une organisation en réseau peut également être une solution susceptible d'offrir le soutien qui fait actuellement défaut. Les sociétés issues de la recherche universitaire font partie des éléments de réseaux couramment mis en place pour permettre à la société d'accéder à de nouvelles technologies. D'autres initiatives pourraient voir le jour en fonction des besoins de l'établissement lui-même. Pour Clarks (1998), la création d'entités périphériques pourrait évoluer jusqu'à la mise sur pied d'une organisation en réseau, ce qui

présenterait l'avantage non négligeable de mettre de côté les notions de « dissociation » et de « regroupement », dont la connotation est très négative.

Quelles sont les implications d'une économie en réseau en matière de gestion des universités? L'UOC est assistée par un réseau de sociétés pour mener à bien sa mission d'enseignement (de Jonghe et al., 2003). Ses activités de recherche s'inscrivent dans le cadre d'un réseau de recherche international dont les membres de plus en plus nombreux consacrent leurs travaux à la société de l'information, étudiée du point de vue de diverses disciplines. Il semble que l'existence de réseaux de recherche virtuels ou d'autres types de réseaux permette de renforcer la cohérence en matière d'organisation.

Les personnes

Au sein des universités, la recherche et l'enseignement sont devenus des « projets faisant partie de la vie ». Les acteurs concernés se lancent dans ces projets avec tant d'ardeur que ces derniers en viennent à prendre une place importante dans leur vie, au point de contribuer à leur développement sur le plan personnel (Barnett, 2003).

À l'échelle des personnes, une redéfinition du travail universitaire s'impose, sous la forme d'une nouvelle répartition du travail. Il sera également inévitable de faire des choix : il ne sera plus possible pour tout le monde de tout faire. Ce processus va être particulièrement difficile pour les universités traditionnelles menant un large éventail d'activités de recherche. Il faut analyser la chaîne de valeurs de l'enseignement et de la recherche. Mann (2003 in Eggs et al.) affirme que le travail de tout universitaire doit être abordé en tenant compte de ces valeurs, ce qui implique que les universitaires doivent avoir défini clairement leur propre éthique de même que leurs propres valeurs et objectifs. La liberté universitaire signifie que les universitaires sont libres de leurs choix, alors comment perçoivent-ils leur identité au sein du système universitaire? Quelle contribution pensent-ils pouvoir apporter?

D'une manière générale, une attitude *différente* devra être adoptée vis-à-vis de la recherche et de l'enseignement *entre les disciplines et entre les individus au sein des différentes disciplines*. Il existe divers types d'activités de recherche, c'est pourquoi chacun d'entre eux doit être abordé de façon adéquate. Dans certaines disciplines, le débat promet d'être particulièrement houleux. Par exemple le fait que les études de commerce et de management aient à la fois le statut de domaine d'études appliquées et celui de discipline universitaire est source de problèmes. Suite à une étude empirique menée en 2001/2002 sur des questions de recherche et d'enseignement liées aux méthodes de recherche adoptées dans les cursus pré-licence des études de commerce dans plusieurs universités britanniques, Harrington et Booth (2003) concluent que les tensions, les conflits et l'absence de consensus sur les questions de

l'enseignement et de la recherche représentent une barrière, voire même une menace à l'encontre d'un enseignement, d'un apprentissage et d'activités de recherche de qualité. Selon Engwall (2003), les études de management répondent aux besoins de « mode 2 » de la société.

Ce n'est pas tant la coexistence de la recherche et de l'enseignement qui est source de tensions que l'attitude ou le manque de respect face aux défis, aux difficultés et aux contradictions que ces activités rencontrent. Le respect de toute réussite intellectuelle, quel que soit son cadre, devrait être une règle d'or. Il est donc nécessaire d'appliquer une stratégie de gestion des différences au sein du secteur universitaire (Barnett, 2003), afin de ne pas se dresser les uns contre les autres mais d'adopter différents modèles, modes d'évaluation etc. Un changement d'attitude s'impose. La création de structures intellectuelles indépendantes des disciplines ou l'instauration d'un enseignement interdisciplinaire en équipes permettraient-elles d'atteindre cet objectif (Duderstadt, 2000)?

La gestion des ressources humaines va devoir se développer. Il faut avant tout que soit mis en place un système de gestion des ressources humaines soucieux de s'occuper du cas de chaque universitaire et capable de gérer des professionnels plutôt qu'un système de promotion. Par conséquent il est indispensable de mettre en place un système d'évaluation où chacun doit rendre des comptes sur les tâches qu'il assume et non un système de mesure inadapté. Il faut en outre créer un système de récompenses pour toutes les avancées d'ordre intellectuel.

Vers de nouvelles approches de gestion face aux tensions et aux contradictions

Le milieu universitaire a toujours été source de diversité et de contradictions, ses dirigeants doivent donc être capables de gérer ces dernières, d'exploiter les tensions de manière constructive, de ne pas tomber dans le piège du pouvoir exercé sans être en prise avec les réalités et de rester suffisamment impliqués pour peser sur les entités décentralisées.

L'examen de la liste de vingt-sept problèmes liés à la complexité de la situation dans les universités dressée par Barnett (2003) permet de constater que nombre d'autres institutions doivent affronter les mêmes types de difficultés. En effet, de nombreuses organisations doivent apprendre à gérer les contradictions. Les publications portant sur le management s'intéressent de plus en plus à la question de la gestion de la duplicité et des tensions inhérentes à un certain nombre d'aspects, en particulier l'internationalisation, la gestion interculturelle, l'approche organisationnelle, l'exercice de l'autorité et la gestion des ressources humaines, ainsi qu'à la stratégie et au marketing (voir par exemple Bartlet et Ghoshal, 1989, 1997; Trompenaars, 1993). Evans, Pucik

et Barsoux (2002), entre autres qualifient explicitement la gestion des ressources humaines de « gestion des tensions ».

Il est même possible de comparer la position de l'enseignant avec celle du cadre devant concilier les points de vue de son supérieur géographique, de son supérieur au niveau du segment et de son supérieur au niveau du produit. Les publications et les expériences sur l'organisation en matrice montrent que ce type d'organisation est assez peu probant. On y recourt généralement au cours d'une période de transition vers une autre forme d'organisation. Elle peut fonctionner si les tensions qu'elle génère sont exploitées de manière constructive. Il est cependant rare qu'elle fonctionne en tant que telle, sans que des efforts de gestion, parfois considérables, soient déployés. Ces concepts et ces expériences assez communs dans le monde des affaires n'ont pas encore été testés dans de nombreuses universités.

Conclusion

Allons-nous revenir au concept de « multi-diversité » exposé par Clark Kerr (1963), théoricien de l'université de recherche modernisée dans un contexte de massification, pour définir ce qu'est une université moderne? La vision de Kerr était loin de faire l'unanimité à l'époque où il l'a présentée mais elle tient compte de la diversité et des contradictions qui caractérisent l'université moderne.

Des études plus poussées sur la gestion et l'organisation des dualités au sein des universités sont nécessaires. Il est indispensable de trouver un moyen de concilier les activités et/ou de les équilibrer de manière dynamique afin de mettre en place des modes d'organisation efficaces. La question des tensions doit être étudiée plus en profondeur en prêtant une attention particulière aux éventuels effets négatifs ou positifs de ces dernières et aux conséquences du processus de dissociation mentionnées plus haut (redéfinition au niveau de l'établissement, des personnes, reconnaissance des différences entre disciplines, gestion des contradictions en préservant la cohérence de l'organisation lors de la création de nouveaux systèmes tels que l'organisation en réseau). Ce faisant, au lieu d'engendrer un environnement propice aux dysfonctionnements, une nouvelle approche de la gestion pourrait conduire à des innovations et à une évolution constructive en matière d'organisation.

L'auteur :

Anne-Marie de Jonghe

University of Southampton

Centre for Higher Education Management

& Policy at Southampton (CHEMPaS)

et The Concord Group

Kardinaal Mercierlaan 97

3001 Leuven

Belgium

E-mail : anne-marie.dejonghe@skynet.be.

Références

- Barnett, R. (2003), *Beyond all reason: living with ideology in the university*, SRHE & Open University Press, Buckingham, Royaume-Uni, Philadelphie, États-Unis.
- Bartlett, C. et S. Ghoshal (1989), *Managing across Borders: The Transnational Solution*, HBS Press, Boston.
- Bartlett, C. et S. Ghoshal (1997), *The Individualised Corporation*, Heinemann, Londres.
- Boyer, E.L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, Jossey-Boss.
- Brew, A. (2001), *The nature of research: inquiry in academic contexts*, Routledge, Londres.
- Clark, B. (1998), *Creating entrepreneurial universities: Organisational Pathways of Transformation*, IAU Press/Elsevier Science LTD, Londres.
- De Boer, H., J. Huisman, A. Klemperer, B. van der Meulen, G. Neave, H. Theisens et M. van der Wende (2002), *Academia in the 21st Century. An analysis of trends and perspectives in higher education and research*, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT), Den Haag. www.utwente.nl/cheps/publications/ (19 août 2003).
- De Jonghe, A.-M., S. Dutta, E. Van Poeck et P. Verdin (2003), « Universitat Oberta de Catalunya, A University without distance », étude de cas, *INSEAD Case Study*, Fontainebleau, France.
- De Jonghe, A.-M. (2003), UOC (Universitat Oberta de Catalunya), « A Case of Dramatic Change: Leapfrogging Traditional Universities », novembre 2003, *document de travail*, University of Bath, School of Management (DBA in Higher Educational Management), Bath, Royaume-Uni.
- Duderstadt, J.J. (2000), *A university for the 21st Century*, University of Michigan Press, Michigan.
- Elen, J. (2003), « Reality of excellence in education: the case of guided independent learning at the Katholieke Universiteit Leuven » in E. de Corte (éd.) *Excellence in higher education: proceedings from a symposium held at the Wenner-Gren Center*, Stockholm, 31 mai and 1^{er} juin 2002, Wenner- Gren international series 82, Portland Londres.
- Engwall, L. (2003), « Excellence in management education » dans E. de Corte (éd.), *op. cit.*
- Evans P., V. Pucik et J.-L. Barsoux (2002), *The Global Challenge. Frameworks for International Human Resource Management*, McGraw-Hill.
- Feldman, K.A. (1987), « Research productivity and scholarly accomplishment of colleagues related to their instructional effectiveness; a review and exploration » in *Research in Higher Education* (3), pp. 227-298.
- Harrinton J. et C. Booth (2003), « Rigour versus relevance, research versus teaching: evidence from business and management studies », résumé d'un documents non publié présenté lors de la conférence sur « la recherche, l'érudition et l'enseignement : des relations qui évoluent? » Royal Holloway, University of London, 16-18 décembre 2003.
- Hattie, J. et H.W. Marsh (1996), « The relationship between research and teaching. A meta-analysis », in *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 4, pp. 507-542 Winter.
- Healey, M. et A. Jenkins (2003), « Educational Development through the disciplines » in Macdonald R. and H. Eggins (eds), *The scholarship of academic development*, Open University Press and SRHE.

- Heydinger, R.B. (1997), « Principles for designing institutions » in M.W. Peterson, D.D. Dill, L.A. Mets and associates, *Planning and management for a changing environment*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hughes, M. (2003), « The mythology of Research and Teaching relationships in higher education », résumé d'un document non publié présenté lors de la conférence citée.
- Jenkins, AR. Breen et R. Lindsay R. (2003), *Reshaping teaching in higher education: linking teaching and research*, Kogan Page with the Staff and Educational Development Association, Londres.
- Kerr, C. (1963, 1982), *The uses of the university*, Harvard University Press, Cambridge, Massachussets.
- Light, R.J. (2001), *Making the most of College. Students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Mann, S. (2003), Chapter in H. Eggins and R. Macdonald (éd.), *The scholarship of academic development*, SRHE.
- Marcy, M.B. et D. Lieberman D. (2003), « Report from the project on the future of higher education: teaching, learning and faculty work in a climate of restricted resources », résumé d'un document non publié présenté lors de la conférence citée.
- Murphy R., G. Joyes, R. Scott et J. Goode (2003), « Students' experiences of learning and teaching in HE: extending the evidence-base », résumé d'un document non publié présenté lors de la conférence citée.
- Nybom, T. (2003), « The von Humboldt legacy and the contemporary European university », in E. De Corte (éd.), *op. cit.*
- Paulson, K. (2000), « Reconfiguring faculty roles for virtual settings », *Journal of Higher Education*, 73 (1), pp. 23-140.
- Robertson, J. et C.H. Bond (2001), « Experiences of the Relation between Teaching and Research: what do academics value? », in *Higher Education Research and Development*, 20 (1°), pp. 5-19.
- Robertson, J. et C.H. Bond (2003), « The Research/Teaching relation: variation in communities of inquiry », résumé d'un document non publié présenté lors de la conférence citée.

Renforcer la capacité de recherche et de transfert de savoir des universités : les instruments politiques employés par les pouvoirs publics

par

Grant Harman

University of New England, Australie

Les gouvernements des pays développés utilisent une gamme étendue d'outils politiques pour favoriser la recherche universitaire et les transferts de savoir. Parmi ces outils on trouve notamment la sensibilisation, la persuasion et l'information; la consultation et les comités d'enquête, la création de grands pôles de recherche et d'organismes de commercialisation, et l'investissement en infrastructures dédiés à la recherche; bourses; subventions et autres aides financières; législation et régulation. Cependant, l'information est relativement limitée en ce qui concerne les outils politiques qui produisent les meilleurs résultats, le contexte dans lequel ils produisent ces résultats, et on ignore pourquoi certains outils sont choisis plutôt que d'autres. Par ailleurs, on ne sait pas très bien qui sont les principaux bénéficiaires des différents programmes, ni dans quelle mesure la prolifération de programmes, souvent associés à une multiplicité d'agences entraîne des dédoublements et des inefficacités et va à l'encontre des priorités établies par les gouvernements en matière de R-D de recherche et développement.

Introduction

Cet article examine au plan international les instruments d'action dont se servent les pouvoirs publics des pays développés pour renforcer la capacité de recherche et de transfert de savoir des universités. Les gouvernements et les universités s'emploient activement à expérimenter une palette de plus en plus variée d'instruments destinés à soutenir la recherche universitaire et à mieux s'approprier les avantages de la création de savoir et de son application au service du développement économique et social. La motivation première de ces efforts est la volonté des gouvernements d'améliorer la compétitivité économique de leur pays sur le plan international ainsi que la qualité de vie de leur population. Pour leur part, les universités s'intéressent aux moyens d'élargir leurs sources de revenu mais, plus généralement, elles sont tout autant motivées par le désir de servir plus directement la société et, partant, de susciter un soutien politique en faveur de l'investissement public permanent dans la recherche (Goldfarb et al., 2003; Geuna, 1999).

Toutefois, on sait relativement peu de choses sur les instruments d'action qui « marchent » le mieux, et dans quels cas ils donnent des résultats. On s'interroge aussi pour savoir quels facteurs contextuels et politiques influent sur leur mise en œuvre, et pourquoi les ministres et les responsables gouvernementaux en choisissent certains plutôt que d'autres. Il nous manque des informations sur le rapport coûts-avantages des différentes initiatives; nous ne savons pas non plus très bien jusqu'à quel point les programmes gouvernementaux en cours répondent aux objectifs fixés, ni si les programmes et les agences faisant apparemment double emploi sont préjudiciables pour l'efficacité. Nous ne disposons que de très peu d'analyses détaillées indiquant qui sont les principaux bénéficiaires des dispositifs de soutien et de réglementation publics, et d'importantes questions se posent quant à savoir quels sont les mérites respectifs de l'action gouvernementale d'une part et celle des universités, des enseignants-chercheurs et des entreprises, d'autre part.

Pouvoirs publics, recherche universitaire et transfert de savoir

Depuis le début des années 80, d'abord en Amérique et, plus récemment, dans beaucoup d'autres pays développés, les pouvoirs publics et les universités à forte intensité de recherche ont multiplié les initiatives pour renforcer leur capacité de transfert de savoir, en particulier le transfert d'inventions et de

découvertes issues du monde universitaire vers le secteur commercial. Les trois termes clés de « commercialisation de la recherche », « transfert de technologie » et « transfert de savoir » sont souvent utilisés l'un pour l'autre dans les débats bien qu'à proprement parler, ils ne recouvrent pas la même chose. La « commercialisation de la recherche » renvoie au processus de transformation de découvertes scientifiques et d'inventions en produits et services commercialisables. En règle générale, les résultats de la recherche universitaire sont commercialisés par la concession de licences de brevets à des entreprises ou par la création d'entreprises « rejets » (*spin-out*) dont l'existence est généralement tributaire de la cession de droits de propriété intellectuelle détenus par une université. Dans les ouvrages universitaires, le terme « transfert de technologie » comporte un certain nombre de significations spécialisées mais, à la base, il renvoie « au mouvement du savoir-faire, de connaissances techniques ou de technologies d'une organisation à une autre » (Bozeman, 2000, p. 629). Ce terme est le plus couramment utilisé dans le contexte du transfert des inventions et du savoir-faire connexe d'organisations de recherche (en particulier les universités et les établissements publics de recherche) à des utilisateurs. « Transfert de savoir » est un terme plus récent utilisé principalement en Europe pour parler du transfert du savoir et de l'expertise universitaire à des utilisateurs de la recherche. Bien que les résultats de la recherche revêtent une importance cruciale, le terme « transfert de savoir » est souvent utilisé dans un sens plus large, englobant les savoirs universitaires de toute nature, qu'ils aient ou non une valeur commerciale, et le transfert à des groupes d'utilisateurs plus vastes que les seules entreprises.

La commercialisation de la recherche se fonde sur les droits de propriété intellectuelle (DPI) dont les brevets, les modèles industriels, les droits de reproduction et les marques déposées constituent les composantes les plus importantes. Les DPI récompensent l'investissement dans la R-D en accordant la propriété aux inventeurs, à leurs employeurs, à ceux qui ont financé la recherche ou à une combinaison de ces acteurs. Au cours des 20 dernières années, les pouvoirs publics et les universités ont acquis une conscience plus aiguë de la valeur de la PI ainsi que des diverses stratégies pouvant être utilisées pour tirer des avantages commerciaux et sociaux de son utilisation.

Bien entendu, la concession de licences sur les inventions et la création d'entreprises ne sont pas les seuls mécanismes de commercialisation de la recherche utilisés par les universités étant donné que tant les étudiants diplômés que les enseignants apportent le savoir des universités aux entreprises tandis que ces dernières accèdent au savoir développé par les universités par le biais de la recherche subventionnée, de conférences et de revues universitaires (Sizer, 2002). Mais de plus en plus, la concession de licence et la création d'entreprise sont considérées comme les deux mécanismes clés de commercialisation de la recherche universitaire.

Dans les pays de l'OCDE d'une manière générale, les pouvoirs publics et les universités affectent plus de fonds pour financer la commercialisation de la recherche et se doter des capacités administratives et techniques appropriées (OCDE, 2003b). Beaucoup de gouvernements ont mis en place une multiplicité de programmes avec les nombreuses agences qui y sont associées, ce qui soulève des questions de cohérence et de coordination globales des politiques, et conduit à s'interroger pour savoir si les grandes entreprises tendent à en tirer plus d'avantages que les petites et moyennes entreprises (PME) et les universités (Harman & Harman, 2004). Manifestement, certains pays tirent mieux que d'autres leur épingle du jeu sur le plan des indicateurs de résultats et des taux de croissance économique, et à l'intérieur même des pays, certaines régions (comme la *Silicon Valley* et la Route 128 près de Boston, aux États-Unis, et Cambridge et Édimbourg/Glasgow au Royaume-Uni, par exemple) affichent une réussite particulièrement notable. Ce constat amène à se poser des questions importantes sur l'efficacité de différentes combinaisons de stratégies gouvernementales et universitaires, sur le montant relatif des financements en jeu, ainsi que sur la manière dont les fonds sont employés et le degré de réussite obtenu.

Certains pays réussissent mieux que d'autres à commercialiser le fruit de la recherche universitaire, ce qui tient apparemment à toutes sortes de facteurs, en particulier le soutien financier de l'État et le cadre de réglementation, les systèmes d'incitations mis en place pour influencer sur le comportement des universités et des chercheurs, les cultures institutionnelles, et la base juridique fondant le droit de propriété et la commercialisation de la propriété intellectuelle. Récemment, l'économiste suédois Magnus Henrekson et certains de ses confrères (Henrekson et al., 2001; Goldfarb et al., 2003) ont beaucoup contribué du point de vue théorique au débat sur ce thème, en arguant du fait que l'Amérique a bien mieux réussi que la Suède à commercialiser sa recherche universitaire en dépit de la puissante base de recherche dont s'est dotée cette dernière. Ces économistes attribuent plus particulièrement ce phénomène aux différences de rôle joué par l'État, à l'existence, en Amérique, d'une structure d'incitations plus solide, poussant les universités et les chercheurs à s'investir dans la commercialisation de la recherche, et à l'existence de textes juridiques fondant le droit de propriété intellectuelle dans les universités américaines. Alors que la Suède adoptait une approche « descendante » pilotée principalement par les pouvoirs publics dans un cadre universitaire décourageant les chercheurs de participer activement à la commercialisation de leurs idées, les Américains ont fortement privilégié l'approche « ascendante », la législation gouvernementale en matière de propriété intellectuelle offrant aux institutions et aux universités de puissantes incitations à s'impliquer dans la commercialisation de la recherche. Cette situation s'est conjuguée à l'existence d'une structure

américaine de l'enseignement supérieur hautement compétitive pour produire un climat propice à la commercialisation efficace du savoir.

Instruments d'action et financement public de la R-D

La notion d'instrument d'action trouve son origine dans des études récentes sur l'intervention de l'État. Ces instruments peuvent se définir comme les stratégies et les ressources employées par les pouvoirs publics pour atteindre plus aisément les buts et les objectifs qu'ils se sont fixés vis-à-vis de populations cibles. L'idée centrale qui sous-tend la théorie des instruments d'action est que les gouvernements peuvent agir par différents biais pour atteindre tel ou tel objectif, et que les instruments retenus sont importants parce qu'ils impliquent souvent des processus d'élaboration des politiques extrêmement divers, produisant des effets différents (Woodside, 1986; Peters *et al.*, 2001). Les différents instruments destinés à renforcer la capacité de commercialisation de la recherche incluent la fourniture d'informations, la persuasion et la sensibilisation, les incitations et désincitations économiques (y compris les subventions, la structure des prix et les allègements fiscaux ou les obligations fiscales), la mise sur pied de dispositifs par l'État (comme la création de nouveaux centres de recherche ou d'agences de commercialisation), ainsi que la réglementation (notamment par le biais de la législation régissant la propriété intellectuelle).

Un aspect clé s'agissant des instruments d'action est la mesure dans laquelle les pouvoirs publics recourent à la contrainte ou aux incitations. Il y a plus de 30 ans, Lowi (1972) soulignait à quel point il est important de différencier les instruments selon que la contrainte s'exerce de façon plus ou moins immédiate et que les mesures prises s'efforcent ou non d'influer sur le comportement des individus, de manière directe ou par le biais de l'environnement. Howlett et Ramesh (1995) distinguent trois catégories d'instruments en fonction du degré de contrainte qu'ils comportent : appel à une démarche volontaire à base de persuasion et de sensibilisation, instruments mixtes à base d'information, d'exhortations, de subventions, de mesures fiscales et de redevances d'utilisation (accordant un plus grand rôle à l'État), et instruments contraignants y compris la réglementation, mise à disposition par l'État et fourniture directe de services. Ces dernières années, comme le remarquent Atkinson et Nigol (1989), les gouvernements, pressés de réduire les dépenses, ont cherché à employer des moyens d'intervention moins ostensibles, et préfèrent employer les instruments les moins coercitifs possible.

Bridgman et Davis (2000) suggèrent des critères intéressants pour sélectionner les instruments d'action appropriés en fonction de circonstances particulières : adéquation (est-ce une manière raisonnable de procéder dans

ce domaine d'action?), efficience (cet instrument offrira-t-il un bon rapport coût-efficacité?), efficacité (les choses peuvent-elles se faire grâce à cet instrument?), équité (les conséquences probables sont-elles justes?), et exploitabilité (cet instrument est-il simple et robuste, et peut-il être mis en application?). Linder et Peters (1989) soulignent à quel point il est important de s'efforcer de comprendre le sens attribué à tel ou tel instrument par les décideurs qui l'utilisent (ou les experts qui le conçoivent) ainsi que les processus aboutissant à en privilégier certains plutôt que d'autres.

Au moment de choisir les instruments d'action destinés à favoriser le renforcement de la capacité de recherche et des capacités de commercialisation du savoir, les gouvernements se trouvent aujourd'hui confrontés à de nouvelles pressions et à de nouveaux enjeux liés à leur rôle en matière de soutien de la recherche universitaire. De tout temps, on a considéré que le financement de la recherche faisait intervenir deux acteurs principaux : le monde des chercheurs d'une part, et ceux qui apportent les financements, d'autre part. Ce sont donc essentiellement les universités et les chercheurs qui déterminaient les programmes de recherche tandis que les gouvernements considéraient qu'il leur appartenait avant tout de préserver une capacité de création de savoir capable de profiter à la collectivité et d'engendrer des retombées sur le secteur économique. Mais ces dernières années, des groupes d'acteurs plus nombreux ont exigé de participer à l'établissement des priorités de recherche et aux décisions d'affectation des fonds tandis que, de son côté, la communauté des entreprises menait plus de travaux de recherche et s'impliquait davantage dans le soutien à des types particuliers de recherche universitaire [OCDE (2003a)].

Dans l'argumentation ci-dessous, une attention particulière est accordée à différents types d'instruments d'action utilisés dans plusieurs pays et aux problèmes rencontrés parmi la multiplicité de programmes et d'agences gouvernementales impliquées. Dans la dernière section sont mis en exergue différents aspects clés de l'action méritant l'attention des pouvoirs publics.

Sensibilisation, persuasion et information

Aujourd'hui, les pouvoirs publics déploient des efforts considérables pour atteindre leurs objectifs en matière d'orientation de la recherche universitaire, d'établissement de priorités et d'activité de commercialisation par le biais d'actions de sensibilisation et de persuasion par les ministres et les hauts fonctionnaires, et par la fourniture d'informations détaillées dans des publications de grande qualité ainsi que sur des sites Internet. Naturellement, ces instruments à caractère plutôt immatériel sont relativement peu coûteux à utiliser. Mais leurs effets peuvent être puissants, surtout quand ils sont employés par des ministres et des responsables bien informés, habiles et

parfois doués de charisme. Curieusement, il arrive que ces dirigeants embrassent la cause du transfert du savoir et du soutien à la recherche avec un zèle missionnaire qui ne laisse pas de nous étonner.

En Écosse, la ministre de l'Entreprise et de l'Apprentissage tout au long de la vie, Wendy Alexander, a joué un rôle particulièrement important. Pendant une courte période, soit de 2000 à 2002, elle a surtout plaidé pour le relèvement du montant de l'investissement dans les établissements de recherche écossais et pour l'appropriation plus effective des fruits de la recherche par l'Écosse. En Australie, l'actuel ministre de la Science, Peter McGauran, s'est acquitté avec talent de son rôle en matière de sensibilisation et de persuasion, mais encore plus impressionnante a été la performance du *Chief Scientist*, Robin Batterham, qui a combiné avec succès son rôle de chercheur principal et un poste de haut responsable dans une multinationale d'exploitation minière. Batterham s'est révélé particulièrement persuasif tant auprès de l'administration que des universités. Des pouvoirs publics, il a obtenu un financement substantiel pour le lancement et la poursuite du programme *Backing Australia's Ability* (Howard, 2002) tout en aiguillonnant les universités pour qu'elles prennent davantage d'initiatives en matière de commercialisation du savoir, utilisant avec sagacité tantôt la critique, tantôt l'éloge. Il a loué les bonnes pratiques et les résultats de qualité mais critiqué assez vertement les performances de l'Australie en matière de commercialisation en ajoutant que la comparaison avec les pays concurrents n'était pas en sa faveur.

Les pouvoirs publics dépensent des sommes considérables pour fournir un large éventail d'informations à des acteurs clés, en particulier pour rendre publics des programmes essentiels, donner des conseils précis sur les moyens d'accéder aux ressources et apporter des éléments pour étayer l'orientation globale des programmes. L'information est véhiculée par une multiplicité de biais, dont de gros et impressionnants rapports publiés de façon luxueuse, des sites Internet et des CDROM. Comme exemples récents de ces ouvrages, citons *Creating and Sustaining the Innovation Society* par l'*Irish Higher Education Authority* (2002), *Research and Knowledge Transfer in Scotland* (pour le compte du *Scottish Higher Education Funding Council*, 2002), et *A Science Strategy for Scotland* par le *Scottish Executive* (Alexander, 2002).

Consultation et commissions d'enquête

La consultation et les commissions d'enquête ont une multiplicité de fonctions : rechercher des contributions d'acteurs clés, aider à formuler des orientations et des priorités détaillées en matière d'action, rechercher un consensus entre les parties prenantes, et obtenir l'aval pour les propositions et les orientations gouvernementales ou leur conférer une légitimité. Dans un récent rapport intitulé *Gouvernance de la recherche publique* (2003b), l'OCDE

montre que les gouvernements des pays de l'Organisation organisent plus fréquemment des consultations avec les différents acteurs et les associent, en particulier, à la détermination des priorités.

Les gouvernements des pays de la région Asie-Pacifique, par exemple, utilisent tout une panoplie de mécanismes de fixation des priorités associant les parties prenantes, y compris l'élaboration de plans nationaux de science et technologie, le recours à des organes consultatifs, et les exercices de prospective avec des experts externes. Depuis 1970, le Japon se livre régulièrement à des activités de prospective technologique en utilisant la méthode Delphi tandis que la Corée demande à des experts participant à l'évaluation et à l'examen des avant-projets de budget d'intégrer les résultats d'études prospectives dans les priorités nationales. À Hong-Kong (Chine), des domaines prioritaires ont été délimités par une sous-commission « domaines d'excellence » de la commission de dotation des universités, après consultation. Naguère, l'Australie s'en tenait à une approche sectorielle et pluraliste pour déterminer ses priorités, celles-ci étant fixées dans les principaux domaines d'action gouvernementale, ce qui se traduisait souvent par une forte concurrence entre la recherche et le fonctionnement dans les domaines de la santé, de l'éducation ou de l'énergie. Toutefois, le plan d'innovation du gouvernement du Commonwealth australien publié en janvier 2001 et intitulé *Backing Australia's Ability* (Howard, 2001) a fait ressortir la nécessité d'insister sur la recherche dans laquelle le pays bénéficie d'un avantage comparatif ou s'efforce de l'obtenir. Cela s'est tout d'abord traduit, en janvier 2002, par l'annonce de quatre domaines prioritaires de recherche pour le cycle de financement 2003 de l'*Australian Research Council* dans le cadre du *National Competitive Grants Program* mais, plus récemment, des priorités nationales de recherche ont été recensées par le biais d'une vaste consultation et l'établissement par une commission d'experts d'une liste succincte de priorités à partir de plus de 180 propositions.

Le recours aux commissions d'enquête ou aux processus de consultation pour réaliser toutes sortes d'autres activités de planification, d'examen et de détermination d'orientations est très fréquent. Comme exemples récents, citons la *Lambert Review* (2003) portant sur les partenariats université-entreprise au Royaume-Uni, le *Scottish Task Force on the Knowledge Economy* (MacDonald, 1999) et le récent rapport d'un groupe d'experts australiens sur le resserrement de la collaboration en matière de recherche entre les universités et les établissements publics de recherche (Department of Education, Science and Training, 2004).

Création de grands pôles de recherche et d'agences de commercialisation et investissement dans les infrastructures

Les pouvoirs publics se sont attachés à créer de nouveaux pôles de recherche dans des domaines hautement prioritaires, à jeter des passerelles

entre les activités de recherche des entreprises et celles des universités, à amorcer ou encourager des transferts de savoir spécialisé et à investir dans de grands équipements. Beaucoup de pays ont créé des centres de recherche spéciaux ou pôles d'excellence dans des domaines fortement prioritaires, en particulier les biotechnologies, les TIC et les nouveaux matériaux. Dans la région Asie-Pacifique, les gouvernements d'un certain nombre de pays ont mis en place des centres ou pôles de ce type. On en trouve des exemples au Japon, en Australie, en Nouvelle-Zélande et à Hong-Kong (Chine). Le Japon a lancé en 2002 un nouveau programme de détermination des priorités dans l'allocation des ressources aux universités. Ce « Programme de centres d'excellence pour le XXI^e siècle » vise à promouvoir les unités de recherche de niveau mondial dans certains domaines sélectionnés. En 2002, les domaines en question étaient les suivants : sciences de la vie, chimie et sciences des matériaux, technologies de l'information, technologies électriques et électroniques, sciences humaines, auxquels s'ajoutaient un certain nombre de thèmes interdisciplinaires. Chaque unité de recherche sélectionnée comme centre d'excellence bénéficie de crédits d'un montant de JPY 100 à 500 millions étalés sur une période de cinq ans (OCDE, 2003a, p. 110).

Des centres de recherche conjoints université-entreprise ont été créés dans de nombreux pays. On citera comme exemple les six principaux centres et instituts de recherche du Conseil national de recherches du Canada, le programme de centres de recherche en coopération du gouvernement australien (qui compte quelque 70 centres implantés sur des sites et associant des partenaires multiples), et les nouveaux instituts californiens pour la science et l'innovation (dotés d'un budget de USD 300 millions sur quatre ans) (Geiger, 2003).

Si, en général, il a été demandé aux universités de prendre en charge les coûts financiers et administratifs substantiels de mise en place de bureaux de transfert de technologie, dans un petit nombre de pays dont le Japon, les pouvoirs publics ont accordé une aide à court terme aux universités pour les aider à couvrir les frais de dépôt de brevets et de commercialisation des inventions (OCDE, 2003b) alors qu'en Angleterre et en Écosse, de nouveaux circuits de financement du transfert de technologie peuvent être utilisés à sa guise par une institution cherchant à financer des activités de commercialisation de la recherche. Dans un petit nombre de pays également (dont la Suède, la Corée et le Danemark), les gouvernements ont fait l'expérience de créer des bureaux régionaux ou sectoriels de transfert de technologie pour financer les travaux d'un certain nombre d'universités. Depuis 1994, par exemple, la Suède compte sept institutions de courtage appelées « fondations pour le rapprochement technologique » dont la mission est de nouer des contacts pour la commercialisation de la R-D des universités et des chercheurs auprès de PME en facilitant les processus de cession de brevets et en mettant en relation

chercheurs et fonds de capital-risque (Henrekson et al., 2001). Grâce à ces dispositions, il devrait être possible de réaliser des économies d'échelle en répartissant les coûts fixes entre des institutions plus nombreuses, mais ces modèles risquent de se heurter à des difficultés du point de vue du développement de relations de travail étroites avec les chercheurs.

Dans le domaine de la recherche scientifique très coûteuse, il est absolument essentiel d'accéder à de très grands équipements. C'est ce qui a conduit les pouvoirs publics à élaborer des programmes spéciaux pour financer et subventionner l'investissement dans des installations très coûteuses, souvent destinées à être utilisées par les chercheurs de plusieurs universités différentes. Mais d'importantes questions se posent aux pouvoirs publics quant à savoir de combien d'installations particulières un pays a besoin, où elles doivent être implantées, quelles institutions et quels chercheurs sont autorisés à y accéder, et dans quelle mesure des redevances d'utilisation devraient contribuer à couvrir les frais de fonctionnement, voire de remplacement.

Dotations, subventions et autres incitations financières

Le financement sur fonds publics de la recherche universitaire et de la R-D est l'un des principaux instruments utilisés par les gouvernements pour orienter les systèmes de recherche et mieux en exploiter les avantages économiques et sociaux. De nombreux pays ont entrepris de réformer leurs systèmes de financement actuels et de mettre au point de nouvelles formes de dons, de subventions et d'aides incitatives. Les dotations se présentent de différentes manières mais celles qui revêtent une importance particulière sont les subventions aux institutions ou dotations globales, le financement de projets ainsi que le financement de programmes spéciaux et le financement assorti de conditions.

De tout temps, le *financement sous forme de subventions aux institutions ou dotations globales* s'est basé sur le nombre d'étudiants inscrits ou d'unités de recherche, sans qu'une distinction nette ne soit faite entre le volet enseignement et le volet recherche. Toutefois, ces dernières années, on a eu plutôt tendance à séparer les circuits de financement de ces deux activités, et à baser de façon croissante le financement de la recherche sur des critères de performances et de qualité. L'un des dispositifs les plus élaborés de dotation globale de la recherche est celui qui est utilisé au Royaume-Uni par différentes commissions de financement de l'enseignement supérieur, qui se fondent pour ce faire sur le *Research Assessment Exercise (RAE)*, évaluation périodique de la qualité de la recherche dans quelque 70 disciplines. Hong-Kong (Chine) et la Nouvelle-Zélande utilisent tous deux des systèmes inspirés du RAE tandis que dans d'autres pays dont l'Australie, les dotations globales se fondent sur des

indicateurs de résultats. Alors que dans ce dernier pays environ 5 % du financement total de la dotation globale accordée à la recherche se fondent sur des indicateurs de résultats, en Angleterre, le *Higher Education Funding Council* affecte environ 20 % du financement total en se basant sur des évaluations RAE, ce qui fait que les universités en pointe dans le domaine de la recherche bénéficient de dotations plus élevées pour la recherche que pour l'enseignement (Harman, 2000).

Les dotations de *financement de projets* se fondent sur les propositions soumises suite à des notifications ou à des appels d'offres, et sont généralement évaluées par le biais d'examens par les pairs. Naguère, ce mode de financement laissait aux chercheurs une très grande latitude pour la mise en œuvre des projets mais depuis peu, il se rapproche du financement de la R-D par les entreprises, en ce sens qu'il tend à se fonder sur des contrats assortis d'objectifs et de jalons spécifiques.

Les dispositifs de *financement de programmes spéciaux de recherche et de financement assorti de conditions* sont généralement liés à des domaines prioritaires, et les fonds sont attribués après mise en concurrence, encore que bien souvent il soit demandé aux universités ou aux entreprises partenaires d'apporter une contribution tandis que les chercheurs sont fréquemment invités à faire des efforts de commercialisation. D'autres programmes spéciaux ont pour objet de faciliter les phases de pré-développement de projets de recherche offrant un potentiel commercial. Au Royaume-Uni, par exemple, le gouvernement a créé en collaboration avec le *Wellcome Trust* et la *Gatsby Charitable Foundation* le *University Challenge Fund* pour fournir des capitaux d'amorçage à des groupes d'universités afin de financer la R-D à ses débuts. En Écosse, outre que ses universités ont la possibilité d'accéder à l'*University Challenge Fund*, l'Exécutif écossais a créé son propre fonds appelé *Proof of Concept Fund* qui, à ce jour, a fourni quelques GBP 45 millions pour aider aux premiers stades de la commercialisation.

Dans un certain nombre de pays, les entreprises qui participent à des projets de commercialisation disposent de *subventions et de prêts*. Au Japon, par exemple, le gouvernement encourage les entreprises à investir dans la R-D en proposant des taux d'intérêt favorables par l'intermédiaire de la Banque japonaise de développement (Ram *et al.*, 1999, p. 7), alors que dans d'autres pays, des efforts particuliers sont déployés pour fournir une aide aux PME qui ont généralement moins profité que les grandes entreprises des initiatives en faveur de la commercialisation. Le nouveau programme australien *Commercial Ready* s'adresse tout particulièrement aux PME (Department of Industry, Tourism and Resources, 2004).

Les déductions d'impôt recherche sont utilisées dans un grand nombre de pays, y compris aux États-Unis, en France, en Allemagne, en Autriche, au

Japon et en Australie, pour favoriser l'investissement des entreprises dans la R-D et la commercialisation de produits et de services nouveaux. Par exemple, le régime fiscal australien concernant la R-D permet aux entreprises de déduire jusqu'à 125 % des dépenses de R-D répondant à certaines conditions lorsqu'elles remplissent leur déclaration d'impôt sur les sociétés (Jones et al., 2003). Ce dispositif est similaire à ceux qu'ont adoptés l'Autriche et le Danemark, et se rapproche un peu du régime français qui permet un abattement fiscal pouvant atteindre 50 % de l'augmentation annuelle des dépenses de R-D (Ram et al., 1999).

Législation et réglementation

Hormis la législation régissant la propriété intellectuelle et les lois autorisant le lancement de nouveaux programmes et l'affectation de fonds publics, la voie législative et réglementaire est rarement utilisée. S'agissant du transfert de savoir, le texte de loi de loin le plus connu est le *Bayh-Dole Act* promulgué par le Congrès des États-Unis en 1980 et autorisant les universités à détenir des droits de propriété sur une invention résultant de la recherche universitaire financée sur fonds fédéraux. Le fait que les droits de propriété aient été accordés aux universités et non aux inventeurs a fortement incité celles-ci à créer leur propre bureau de transfert de technologie qui a pu jouer un rôle dans la négociation des mécanismes de commercialisation appropriés (Goldfarb et al., 2002).

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux autres pays ont suivi l'exemple des États-Unis, en révisant et souvent en modifiant la législation régissant la propriété intellectuelle. Si quelques pays comme la Suède continuent d'accorder des DPI à des universitaires, la tendance va nettement dans le sens de l'octroi du droit de propriété intellectuelle sur les inventions universitaires aux institutions. Au Japon et en Corée, par exemple, à l'issue de réformes récentes les universités se sont vu confier davantage de contrôle de la propriété intellectuelle produite par leurs chercheurs et des incitations ont été fournies à ces institutions pour qu'elles participent activement à la commercialisation. En 2002, un Conseil stratégique japonais de la propriété intellectuelle a été mis sur pied « afin d'élaborer rapidement et de mettre en œuvre une stratégie nationale en matière de propriété intellectuelle » (Stenberg, 2004, p. 17). Cette décision a conduit à la promulgation d'une nouvelle loi fondamentale sur les DPI en 2002, dont le but est plus particulièrement d'encourager la création de propriété intellectuelle dans les universités et la mise aux normes internationales, et qui comporte des mesures particulières visant à faciliter la création de bureaux de concession de licences technologiques dans les universités et à financer la formation de spécialistes du droit de la propriété intellectuelle. Les modalités de gestion de la PI en Corée ont été modifiées par la loi sur la facilitation du transfert de

technologie de 2000 qui a uniformisé la gestion de la PI dans tous les établissements publics, exigeant la création de bureaux de transfert de technologie et le partage du produit de la concession de licences entre les inventeurs et les universités, et amendant la loi sur les brevets en 2001, ce qui a permis aux universités de réaliser des gains financiers sur la concession de licences de brevets (Yun, 2003, pp. 240-250).

Multiplicité des instruments et des programmes

On peut s'étonner de la diversité des instruments et des programmes existant dans de nombreux pays et du large éventail d'agences gouvernementales différentes qui sont concernées. Le cas de l'Australie illustre bien ce phénomène : le gouvernement du Commonwealth et les gouvernements des États ont pris des engagements majeurs, non seulement en matière de financement de la recherche universitaire mais aussi de fourniture directe de capital d'amorçage et de dons aux entreprises. Parmi les programmes en cours du gouvernement du Commonwealth australien ayant spécifiquement vocation à aider à la commercialisation de la recherche, on peut citer le programme COMET (*Commercialising Emerging Technologies*) qui apporte des fonds aux entreprises et aux personnes physiques qui commercialisent des produits, des procédés ou des services innovants, six programmes START distincts sur la R-D (qui prévoient d'accorder des subventions et des prêts à de petites entreprises australiennes participant à la commercialisation), l'*Innovation Access Program* (qui aide les entreprises commerciales en favorisant l'innovation et l'adoption de pratiques exemplaires), les programmes d'allègements fiscaux liés à la R-D, les programmes de capital-risque qui incluent un fonds de pré-amorçage, un fonds d'investissement dans l'innovation pour créer un marché du capital-risque à l'intention des toutes jeunes entreprises, un fonds de placement pour les énergies renouvelables, le programme de fonds communs pour le développement (qui est exécuté par des gestionnaires de fonds communs de placement du secteur privé qui lèvent des capitaux auprès d'investisseurs), le programme BITS (*Building on IT Strengths*) (qui est en passe de créer 10 pépinières d'entreprises du secteur des technologies de l'information et de la communication sur le territoire australien), le Centre d'excellence des TIC (implanté à Sydney et possédant des compétences en recherche, enseignement, commercialisation et mise en réseau), et le fonds d'innovation dans les biotechnologies (qui vise à accélérer la commercialisation en réduisant les coûts de validation de principe de nouveaux projets dans le domaine des biotechnologies) (Jones et al., 2003).

La prise d'initiatives par les gouvernements des États est plus récente, les actions les plus vigoureuses émanant des gouvernements travaillistes du Queensland et de l'État de Victoria. Leurs principales activités ont été les

suivantes : création de nouveaux conseils consultatifs sur l'innovation et la commercialisation, création d'unités de conseils pour aider les entreprises à commercialiser leur recherche et à accéder au capital-risque (comme la *Venture Capital Unit* au département du Développement de l'État du Queensland), et mise en place de fonds pour les entreprises et de fonds de capital d'amorçage qui fournissent des financements allant de subventions pour la validation de principe à la participation au capital. Le gouvernement du Queensland s'est montré particulièrement actif en créant un *Smart State Facilities Fund* qui permet d'affecter des fonds à de grands programmes d'investissement universitaires et en n'hésitant pas à mettre sur pied un institut australien pour la commercialisation ayant vocation à travailler avec les universités et les entreprises. De son côté, le gouvernement de l'État de Victoria a lancé un projet pour la science, la technologie et l'innovation d'une valeur de AUDD 310 millions, qui vise à renforcer la base scientifique et technologique de l'État et à encourager la commercialisation.

Au total, en Australie, un grand nombre d'agences gouvernementales différentes interviennent pour appuyer la commercialisation de la recherche et du savoir. Le gouvernement du Commonwealth australien soutient actuellement l'innovation, y compris la commercialisation du fruit de la recherche par l'intermédiaire de 11 départements différents (Jones *et al.*, 2003). À lui seul le *Department of Industry, Tourism and Resources* compte 22 programmes dont cinq programmes de R-D START distincts d'une valeur de AUD 1.8 milliard étalée sur huit ans, des dispositifs d'allègement fiscal pour l'investissement dans la R-D des entreprises qui représentent un manque à gagner de AUD 400 millions par an, le programme d'investissement dans l'industrie pharmaceutique qui coûtera AUD 3000 sur cinq ans, et le fonds de pré-amorçage qui représente AUD 78.7 millions sur dix ans. Au niveau des États, en particulier dans le Queensland et le Victoria, on recense également une multiplicité de programmes (au Queensland, il existe 18 programmes distincts administrés par l'intermédiaire de cinq départements différents) et, jusqu'à une date récente, ces deux États rivalisaient pour attirer des activités de haute technologie.

Conclusions

L'analyse a présenté des questions importantes concernant les efforts actuellement déployés par les pouvoirs publics et l'utilisation ainsi que l'efficacité de différents instruments d'action. En premier lieu, il convient de s'interroger sur la multiplicité des programmes et des agences gouvernementales impliquées dans de nombreux pays. Ce n'est pas un hasard si l'un des thèmes clés qui se dégage des contributions des parties prenantes à la *Lambert Review of Business-University Collaboration* au Royaume-Uni est que si les nombreux dispositifs du *Department of Trade and Industry* « sont fort appréciés, quand ils sont considérés

tous ensemble le tableau devient extrêmement complexe et il serait opportun de les rationaliser et de les rendre plus cohérents » (*Lambert Review*, 2003).

Deuxièmement, il ne faut pas négliger l'importance de l'établissement de priorités dans un contexte où les pouvoirs publics ont recours à une multiplicité d'instruments d'action et de programmes faisant intervenir de nombreuses agences. La hiérarchisation des priorités se généralise dans les pays de l'OCDE et les tentatives de fixation de priorités nationales en matière de recherche et de commercialisation des résultats sont fréquentes. Pourtant, même si les gouvernements voudraient que les priorités nationales s'appliquent à toutes les agences et à tous les programmes, il y a lieu de s'interroger sur les perspectives de succès de leur mise en œuvre.

Troisièmement, les progrès rapides de la commercialisation du savoir ont lourdement grevé les ressources des universités. Si quelques pays ont prévu un financement, même modeste, pour aider ces établissements, dans bien des cas les universités ont dû faire avec les moyens du bord, souvent en espérant que les flux de revenu provenant de la concession de licences et des jeunes entreprises apporteront les rentrées nettes de fonds nécessaires. Mais l'expérience montre qu'il faut du temps pour que le transfert de savoir produise un revenu et que généralement, même les universités à forte intensité de recherche ne produisent qu'une part relativement faible de leur budget total en commercialisant leur savoir. À cet égard, il pourrait être intéressant pour les pays de suivre l'exemple de l'État japonais qui apporte des fonds pour soutenir directement les bureaux de concession de licences technologiques, ou l'exemple des conseils de financement de l'enseignement supérieur anglais et écossais, qui créent des circuits supplémentaires pour financer le transfert de savoir.

Quatrièmement, certains aspects théoriques importants méritent un débat, notamment pour savoir pourquoi les pouvoirs publics privilégient certains instruments d'action et pas d'autres, et si tel ou tel instrument est efficient et efficace. À ce jour, ces questions sont très peu traitées dans les ouvrages professionnels et universitaires, surtout quant au rôle des différents instruments et des différentes formes d'incitation destinés aux chercheurs, aux universités et aux entreprises.

L'auteur :

Professor Grant Harman
Centre for Higher Education Management & Policy
University of New England
2351 Armidale, NSW
Australie
E-mail : gharman@metz.une.edu.au.

Références

- Alexander, W. (2002), *A Science Strategy for Scotland*, Stationery Office Bookshop, Edimbourg.
- Atkinson, M. M. et R.A. Nigol (1989), « Selecting Policy Instruments: Neo-Institutional And Rational Choice Interpretations of Automobile Insurance in Ontario », *Canadian Journal of Political Science*, vol. XXII, n° 1, pp. 107-135.
- Bozeman, B. (2000), « Technology transfer and public policy: a review of research and theory », *Research Policy*, vol. 29, pp. 627-655.
- Bridgman, P. et G. Davis (2000), *The Australian Policy Handbook*, Allen & Unwin, St Leonards.
- Department of education, science and training (2004), *Review of Closer Collaboration between Universities and Major Publicly Funded Agencies*, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- Department of industry, tourism and resources (2004), *Commercial Ready Program Discussion Paper*, Department of Industry, Tourism and Resources, Canberra.
- Geiger, R. (2003), « Beyond Technology Transfer: New State Policies for Economic Development for US Universities », contribution présentée à la 16^e conférence annuelle du Consortium of Higher Education Researchers (CHER), Porto, 4-6 septembre.
- Geuna, A. (1999), *The Economics of Knowledge Production: Funding and Structure of University Research*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Goldfarb, B. et M. Henrekson (2003), « Bottom-up versus top-down policies towards the commercialisation of university intellectual property », *Research Policy*, vol. 32, n° 4, pp. 639-658.
- Harman, G. (2000), « Allocating Research Infrastructure Grants in Post-binary Higher Education Systems: British and Australian approaches », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 22, n° 2, pp. 111-126.
- Harman, G. et K. Harman (2004), « Governments and Universities as the Main Drivers of Enhanced Australian University Research Commercialisation Capability », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 26, n° 2, pp. 154-169.
- Henrekson, M. et N. Rosenberg (2001), « Designing Efficient Institutions for Science-Based Entrepreneurship: Lessons from the US and Sweden », *Journal of Technology Transfer*, vol. 26, n° 3, pp. 207-231.
- Higher Education Authority (2002), *Creating the Sustaining and Innovation Society*, Higher Education Authority, Dublin.
- Howard, J. (2001), *Backing Australia's Ability*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Howard, J. (2002), *Backing Australia's Ability: Real Results, Real Jobs*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Howlett, M. et M. Ramesh (1995), *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, Oxford University Press, Toronto.
- Jones, A., D. Hunt et D. Sharp (2003), *Commonwealth and State Government Programs Supporting Innovation in Firms at January 2003*, Department of Industry, Tourism and Resources, Canberra.
- Lambert review of business industry collaboration (2003), *Summary of Consultation Responses and Emerging Issues*, HM Treasury Public Relations Enquiry Unit, Londres.

- Linders, S. H. et B.G. Peters (1989), « Instruments of Government: Perceptions and Contexts », *Journal of Public Policy*, vol. 9, n° 1, pp. 35-38.
- Lowi, T. (1972), « Four Systems of Politics, Policy and Choice », *Public Administration Review*, vol. 22, pp. 298-310.
- MacDonald, G. (1999), *Scotland: Towards the Knowledge Economy*, Scottish Office, Edimbourg.
- OCDE (2003a), *Gouvernance de la recherche publique : Vers de meilleures pratiques*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.
- OCDE (2003b), *Des débouchés commerciaux pour la science : La gestion de la propriété intellectuelle par les organismes publics de recherche*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris (à paraître en français).
- Peters, B. G. et F. van Nispen (2001), *Public Policy Instruments: Evaluating the Tools of Public Administration*, Edward Edgar, Cheltenham.
- Ram, D., J. Kirkland et B. Bozman (1999), *University-Industry R&D Collaboration in the United States, the United Kingdom, and Japan*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Scottish Higher Education Funding Council (2002), *Research and Knowledge Transfer*, Scottish Higher Education Funding Council, Edimbourg.
- Sizer, J. (2002), « Research and the Knowledge Age », *Tertiary Education and Management*, vol. 7, pp. 227-242.
- Stenberg, L. (2004), *Government Research and Innovation Policies in Japan*, Swedish Institute for Growth Policy Studies, Ostersund.
- Woodside, K. (1986), « Policy Instruments and the Study of Public Policy », *Canadian Journal of Political Science*, vol. 19, n° 4, pp. 775-793.
- Yun, M. (2003), « Regulatory Regime Governing Management of Intellectual Property of Korean Public Research Organisations: Focus on the Biotechnology Sector » in *Turning Science Into Business: Patenting and Licensing at Public Research*, Organisation de coopération et de développement économiques.

La Ligue IDEA : une nouvelle approche de l'internationalisation au sein de la société du savoir

par

H.G. Büttner

Université technique de Delft, Pays-Bas

Suite à la déclaration de Bologne et face à la concurrence accrue qui s'exerce pour attirer les meilleurs étudiants, quatre universités technologiques européennes de premier plan (la Ligue IDEA) ont fixé des principes communs concernant la gestion de la qualité de l'enseignement. Une reconnaissance réciproque des diplômes a été instaurée en vue principalement d'encourager la mobilité des étudiants dans le cadre de leur cursus. Les étudiants ont la possibilité de passer d'une université IDEA à une autre après avoir accompli trois ans d'études (niveau équivalent à celui de la licence) afin de préparer une maîtrise dans une université partenaire. Les étudiants se verront décerner un diplôme délivré par l'université d'accueil et disposeront d'une qualification véritablement internationale.

La mise en place de ces modalités concernant la gestion de la qualité et la mobilité a abouti à des partenariats avec des entreprises internationales. On examine dans cet article les problèmes que pose la création de ce nouveau type de collaboration face aux différents systèmes nationaux et contextes culturels des quatre universités, qui sont situées en Allemagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse.

Introduction

Depuis quelques décennies, les universités occupent une place centrale dans des débats en raison de l'internalisation de l'enseignement supérieur et de leur rôle de productrices de savoir. On attend des universités, d'une part, qu'elles contribuent à la société du savoir à travers la création et la production de connaissances et, d'autre part, qu'elles forment des diplômés hautement qualifiés. Pourtant, à en croire Wolf (Wolf 2002), il n'existe pas de lien clairement établi entre un niveau d'éducation élevé et la croissance économique :

« ... au sein des économies les plus florissantes, il n'existe de fait aucun lien évident entre croissance et dépenses pour l'éducation, et encore moins entre croissance et intervention des autorités nationales dans l'organisation de l'éducation. »

Il n'existe peut-être pas de rapport évident entre le budget consacré par un pays à l'éducation et à la gestion et sa croissance économique, mais il ne fait aucun doute que la recherche dans les domaines des sciences et des technologies contribue de manière non négligeable à l'amélioration de la productivité d'un pays. Aussi l'influence des établissements universitaires au sein du système d'enseignement supérieur ne saurait-elle être négligée car les activités de recherche sont principalement menées par les universités. En fait, Wolf modère ses premières conclusions et souligne l'importance des connaissances mathématiques qui représentent une compétence très prisée sur le marché du travail. En effet, ce phénomène se vérifie sur les vingt dernières années, par exemple lorsqu'on observe le très large éventail de sociétés qui recrutent des spécialistes de la physique.

Comment les universités assument-elles ces divers rôles? Depuis toujours, les établissements universitaires se consacrent à l'enseignement et à la recherche, mais depuis quelque temps, ils doivent tenir compte de nouveaux facteurs entrant en jeu dans l'éducation : l'internationalisation et l'avènement de l'enseignement supérieur de masse. En principe, l'internationalisation fait intrinsèquement partie de la vie universitaire car elle s'inscrit dans le cadre des activités de recherche, mais l'internationalisation de l'éducation est un phénomène plus récent. Les universités forment des diplômés amenés à travailler dans un contexte de plus en plus international, celui du marché mondial. Par conséquent, dans les années 90, la question de l'internationalisation du secteur de l'éducation s'est retrouvée au premier

plan des préoccupations politiques. Bartell (Bartell 2003) indique qu'en 1995 l'American Council on Education avait insisté sur le fait que tous les diplômés du premier et du deuxième cycle devaient côtoyer et appréhender d'autres nations, d'autres langues et d'autres cultures afin d'acquérir le niveau de compétences requis pour être efficaces dans un environnement mondial qui se dessinait rapidement. En Europe, divers programmes de mobilité ont vu le jour, à l'image des programmes d'échange Erasmus/Socrates. De plus, le Conseil européen s'est fixé pour objectif de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », c'est pourquoi l'Europe doit affronter la concurrence sur la scène internationale en formant des diplômés de tout premier ordre.

En Europe, la formation d'alliances stratégiques entre universités semble être l'une des solutions adoptées pour faire face à la montée de la concurrence internationale (van der Wende 2001). De plus, Kennedy (Kennedy 2003) affirme que l'un des principaux enjeux du XXI^e siècle en matière de gouvernance dans l'enseignement supérieur est le suivant :

« former des partenariats mûrement réfléchis favorisant la communication, les débats et les discussions afin de prendre des décisions solidement étayées. »

À la lumière de ces suggestions, il semble judicieux de créer un réseau d'universités soucieuses de s'attaquer aux nouveaux défis de l'enseignement supérieur et de l'internationalisation. La Ligue IDEA, qui réunit quatre grandes universités technologiques situées en Allemagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse (Büttner 2002), est née de la volonté de tirer des enseignements des expériences des autres établissements, de partager les meilleures pratiques et de se servir de ses partenaires comme de points de comparaison. Ce partenariat nous permet de procéder à des évaluations comparatives et d'en savoir plus sur la manière dont les autres établissements, et les autres pays, abordent ces questions, ce qui est particulièrement utile dans un contexte où nous sommes soumis à l'autorité d'institutions nationales qui n'ont souvent pratiquement aucune idée des implications internationales de nos activités. Dans ce document, nous montrerons tout d'abord comment les aspects administratifs et culturels influent sur ce genre de collaboration. Nous étudierons ensuite de quelle manière l'alliance favorise la collaboration et les activités menées conjointement. En 2000, nous avons commencé par comparer divers programmes d'études en nous intéressant à la structure des diplômes. Dès le début de ce projet, l'assurance qualité (AQ) a été l'un des autres aspects étudiés au sein de l'alliance. Il s'agit justement là des questions auxquelles le communiqué de Berlin (Berlin 2003) a donné la priorité en septembre 2003 en demandant de faire le point sur la mise en place des pratiques suivantes : AQ, système à deux cycles, reconnaissance des diplômes et des années d'études. Dans le cadre de cette analyse, nous étudierons

également dans quelle mesure ces réalisations peuvent être liées à la collaboration avec le monde de l'industrie et nous exposerons notre vision de la mobilité à long terme.

Culture d'organisation

Le tableau suivant contient des données qui nous renseignent sur les différences entre les universités partenaires en termes de représentation de la communauté internationale. L'Imperial College accueille le plus grand nombre d'étudiants étrangers, ce qui est attribuable à sa politique menée de longue date en faveur du recrutement d'étudiants venant d'autres pays. Le faible nombre d'étudiants étrangers inscrits à l'ETH et à l'UT Delft, ils représentent moins de 10 % des effectifs, peut s'expliquer par le fait que ces universités se trouvent dans des petits pays et sont moins connues. Le RWTH accueille pour sa part près de 20 % d'étudiants étrangers et un taux équivalent de doctorants étrangers. Cependant, la situation change radicalement pour l'ETH et l'UT Delft si l'on prend en compte le nombre d'étudiants étrangers inscrits en doctorat, puisque l'ETH accueille désormais le pourcentage le plus élevé d'étrangers. En fait, en ce qui concerne l'UT Delft et le RWTH, les statistiques relatives aux doctorants étrangers sont imprécises puisqu'il arrive fréquemment que ces étudiants ne soient pas inscrits comme tels car ils exercent un emploi.

Si l'on se place du point de vue du corps enseignant, la situation est inversée. En effet, avec deux tiers d'enseignants étrangers, l'ETH en accueille de loin le plus grand nombre. Ainsi le corps enseignant de l'ETH est véritablement international, mais ce n'est pas le cas de l'effectif des étudiants de premier cycle. Au contraire, en ce qui concerne l'Imperial College, parmi les étudiants de premier et deuxième cycles, les étudiants inscrits en doctorat et les enseignants, les pourcentages d'étrangers varient peu, le plus faible étant celui des enseignants. Ces données traduisent-elles une différence dans les pratiques de nomination des enseignants des quatre établissements? Le groupe de travail sur la gestion de la qualité a comparé les procédures de nomination de chacune des quatre universités, et contrairement à ce que l'on pouvait peut-être attendre, des pratiques communes ont été identifiées :

- Les procédures sont résolument internationales en termes de publicité et de recrutement, afin d'être en mesure d'attirer des candidats hautement qualifiés.
- La procédure de sélection comprend une évaluation de la contribution potentielle des candidats à l'enseignement. Il apparaît très nettement que chaque université IDEA poursuit sa propre mission et que les systèmes de valeurs et les règles nationales applicables au personnel universitaire diffèrent sensiblement entre les quatre partenaires, ces éléments pesant

fortement lors des recrutements. Par exemple, au Royaume-Uni, la promotion interne jusqu'à un poste de professeur est bien plus fréquente que sur le continent. Au RWTH, les enseignants en sciences de l'ingénieur sont couramment issus du monde de l'industrie. En outre, l'obligation légale d'enseigner en allemand limite sans doute considérablement le nombre de candidats venant de pays étrangers. Dans le cas de l'ETH, la possibilité offerte à deux conjoints d'obtenir un poste chacun représente un atout considérable lors du recrutement de personnel (DFG 2004). Le grand nombre d'enseignants allemands à l'ETH laisse penser que ce dernier entre en concurrence avec le RWTH pour le recrutement des enseignants. De plus, il est possible que l'ETH tire parti du multilinguisme du pays où il se trouve, lors du recrutement d'enseignants internationaux. En effet, bien que l'université se situe dans une région germanophone, le français, l'italien, mais aussi l'anglais, sont très courants à Zürich, en particulier à l'ETH. En outre, l'enseignement ne doit pas obligatoirement y être dispensé en allemand. De fait, l'ETH s'oriente de plus en plus vers un enseignement dispensé en anglais. Cette politique a été adoptée car l'ETH a justement l'intention de recruter davantage d'étudiants étrangers dans le cadre des nouveaux programmes de maîtrise qu'il a mis en place. L'enseignement a commencé à être dispensé en anglais à l'UT Delft en 1997, et dans le cadre de son passage à une structure composée d'une licence et d'une maîtrise, l'établissement a instauré l'enseignement en anglais pour tous les programmes de maîtrise. L'anglais étant parlé par une grande partie de la population aux Pays-Bas, et le nombre d'étudiants étrangers inscrits en maîtrise et en doctorat ne cessant d'augmenter, il est probable que le recrutement d'enseignants étrangers va devenir une pratique plus courante à l'avenir.

Comment ces quatre universités sont-elles financées? Le tableau 1 indique le montant de leurs ressources totales et celui des fonds provenant d'autres sources (une expression peu employée au Royaume-Uni). Ces derniers comprennent les fonds provenant de l'industrie, d'organisations philanthropiques et de l'UE. La comparaison nous permet de constater que l'ETH et l'UT Delft reçoivent le pourcentage le plus élevé de financements publics. Avec un taux de 30 %, le RWTH est l'établissement dont la proportion de fonds provenant d'autres sources est la plus importante, ce qui s'explique probablement par la politique de recrutement de l'établissement qui consiste à employer de nombreux enseignants issus du monde de l'industrie. Selon Liefner (Liefner 2003), aux États-unis, les fonds privés jouent un rôle prépondérant, contrairement à ce que l'on observe dans les universités européennes où les fonds publics sont largement dominants, tandis que les fonds privés sont pratiquement négligeables. L'auteur illustre ses propos en prenant pour exemples des universités néerlandaises, suisses, britanniques et

**Tableau 1. Quelques chiffres sur les universités IDEA :
pourcentage d'étudiants (inscrits en doctorat) et d'enseignants étrangers
et recettes annuelles**

	Imperial College Londres (Imperial College)	Université de technologie de Delft (UT Delft)	ETH Zürich (ETH)	RWTH Aachen (RWTH)
	Royaume-Uni	Pays-Bas	Suisse	Allemagne
Nombre d'étudiants à temps plein en 2002	10 336	13 189	9 570	30 080 (les 2/3 d'entre eux suivent des cursus en sciences, technologies et médecine)
Pourcentage d'étudiants étrangers	22 % (étrangers n'appartenant pas à l'UE)	9 %	7 %	18 %
Pourcentage d'étudiants inscrits en doctorat	29 %	5 %	20 %	8 %
Pourcentage d'étudiants étrangers	30 % (étrangers n'appartenant pas à l'UE)	Environ 40 %	50 %	15 %
Nombre d'enseignants en 2003 (en équivalent temps plein)	297 (en dehors du cursus de médecine)	199	278	306 (en dehors du cursus de médecine)
Pourcentage d'enseignants étrangers	17 %	13 %	33 % venant d'Allemagne, 35 % venant d'autres pays	8 %
Nombre d'employés en 2003 (en équivalent temps plein)	6 000	4 650	5 900	6 700
Budget total en EUR en 2003	EUR 585 millions (GBP 390 millions) – pour 2001/2	EUR 432 millions	EUR 746 millions (CHF 1 119 millions)	EUR 484 millions
Fonds provenant d'autres sources	19%	16%	14%	30%
Début de l'exercice budgétaire	Août	Janvier	Janvier	Janvier

Source : Rapports annuels ou site Internet des établissements.

américaines. En ce qui concerne l'affectation des crédits, il observe que les établissements américains ont une forte propension à attribuer les ressources selon les principes de la concurrence. En Suisse au contraire, l'affectation des ressources n'est généralement pas liée à des critères de résultat et elle se fait en interne, principalement à travers des budgets fixes. La démarche allemande se rapproche de celle de la Suisse en ce qui concerne le financement public et l'affectation des crédits, néanmoins, une part

considérable des recettes consacrées à la recherche du RWTH provenant du monde de l'industrie, l'établissement est soumis à une concurrence extérieure pour l'attribution de ces fonds. Les systèmes d'allocation des Pays-Bas et du Royaume-Uni reposent partiellement sur des critères de concurrence, et au sein même des établissements, une approche fondée sur la mise en concurrence est adoptée. En outre, Liefner analyse de quelle manière l'allocation des crédits influe sur les comportements et étudie les facteurs déterminant la réussite d'une université. Il ressort de ses travaux que la réussite à long terme repose sur la qualité des enseignants, les choix des personnes hautement qualifiées étant davantage guidés par des motivations d'ordre personnel et scientifique que par des arguments d'ordre financier. De plus, la capacité d'attirer des étudiants très qualifiés et motivés a des effets sur les perspectives à long terme d'une université. Accueillir des enseignants et des étudiants de qualité, tel est l'objectif des universités IDEA.

Assurance qualité (AQ)

Dès sa création, la Ligue IDEA a reconnu que l'AQ était un enjeu majeur. La collecte de faits et l'examen des modalités utilisées par chaque partenaire pour appliquer l'AQ, ainsi que la façon dont chaque approche est ancrée dans le système national, ont été à la base des discussions. Cette analyse nous a permis de nous entendre sur un ensemble de principes de gestion de la qualité de l'éducation tenant compte des spécificités culturelles et des systèmes nationaux en place (Büttner 2002). Cette stratégie nous a permis de nous conformer aux recommandations du Communiqué de Berlin (Berlin 2003) qui souligne l'importance de l'AQ et préconise la collaboration et la formation de réseaux en la matière. Le Communiqué souligne également que chaque établissement doit assumer la principale responsabilité en ce qui concerne l'AQ.

De nombreuses études sur l'AQ ont été réalisées dans le cadre du processus de Bologne, et celle de Billing (Billing 2004 et références incluses) offre un bon aperçu de la situation. Pour l'auteur, les exemples montrent que les transferts de cadres préétablis d'AQ s'avèrent plutôt infructueux. En effet, chaque établissement doit élaborer son propre modèle d'AQ en tenant compte de sa culture et des contraintes locales et nationales qui lui sont propres. C'est précisément ce que l'alliance a fait, et notre collaboration en matière d'AQ repose donc sur un ensemble de critères fondés sur nos différences et sur nos points communs. Mais ces principes de gestion de la qualité de l'éducation sont-ils véritablement suivis dans chaque université partenaire? Cette question figure régulièrement à l'ordre du jour de l'assemblée générale annuelle de la Ligue IDEA, et nous constatons qu'en effet, ces principes sont presque toujours appliqués, sauf dans le cas d'un établissement qui ne dispose pas pour l'instant d'autorité nationale en la matière et qui mène donc actuellement deux projets pilotes de mise en place de pratiques d'AQ. Les

progrès réalisés dans la mise en œuvre d'une politique d'AQ sont évalués lors de la réunion annuelle, ce qui a permis de constater que l'AQ n'est pas encore tout à fait une réalité dans chaque université. Nous avons donc décidé de créer un atelier consacré au transfert des méthodes de gestion de la qualité, celui-ci s'intéressant avant tout aux meilleures pratiques d'éducation dans les quatre universités. Pendant toute une journée, des personnes travaillant dans différentes disciplines au sein des quatre établissements ont discuté des pratiques probantes et de celles qui ne donnent pas satisfaction. Les participants ont estimé que le fait de débattre de ces questions entre spécialistes de différentes matières a été particulièrement fructueux, principalement grâce à l'ouverture et à la confiance réciproque dont ont fait preuve les interlocuteurs. Il est évident que la communication au sein des établissements entre représentants de chaque groupe de disciplines sera cruciale pour pouvoir poursuivre cette démarche et faire durer cette relation. L'objectif est que des enseignants d'universités partenaires participent régulièrement aux études menées par des collègues sur leurs propres pratiques. Nous ne devons cesser de sensibiliser les différents acteurs à l'AQ dans l'éducation et nous efforcer de faire évoluer les comportements à long terme.

Structure des diplômes et profils de qualifications

La déclaration de Bologne et la création de l'alliance datent toutes deux de la seconde moitié de l'année 1999, c'est pourquoi le débat sur la structure des diplômes et l'instauration d'un système à deux cycles a immédiatement été lancé au sein des groupes de travail de l'alliance. L'UT Delft et l'ETH en particulier ne souhaitaient pas être soumis aux décisions de leurs autorités nationales, et ces établissements ont donc choisi de s'investir très rapidement dans la réforme de leur structure de diplômes. Il est apparu que la comparaison avec les programmes d'études des partenaires n'appartenant pas au système national a été jugée très utile par tous les participants. Dans l'ensemble, un système à deux cycles, tel que le préconise la Déclaration de Bologne n'est que partiellement mis en place au sein des universités de la Ligue IDEA, comme le montre le tableau 2. L'Imperial College a un système de diplômes mixte reposant à la fois sur des cursus de maîtrise intégrée et sur une structure licence-maîtrise. En 2002, l'UT Delft a instauré une structure licence-maîtrise, tandis que l'ETH a décidé de réformer son système sur plusieurs années en instaurant la structure licence-maîtrise dans tous les départements tout en supprimant au fur et à mesure les différents diplômes universitaires existants, le dernier cursus de licence étant proposé en 2005. Jusqu'à présent, le RWTH n'a jusqu'ici mis en place qu'un petit nombre de cursus licence-maîtrise, mais le ministère de l'Éducation du land où se trouve l'établissement a décidé de rendre obligatoire l'instauration de ce système dans tous les établissements en 2006.

Tableau 2. Structure des établissements universitaires : système de diplômes et informations sur le déroulement de l'année universitaire

	Imperial College Londres (Imperial College)	Université de technologie de Delft (UT Delft)	ETH Zürich (ETH)	RWTH Aachen (RWTH)
Système de diplômes	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise (Sc. de l'ingénieur) (4 ans), • Licence (Sc. de l'ingénieur) (3 ans) pas dans toutes les matières ; • Maîtrise (Sciences) (cursus de maîtrise intégrée en 4 ans), • Licence (Sciences) (3 ans et 4 ans) • Cours de maîtrise spécialisée en 1 an 	<ul style="list-style-type: none"> • Licence (Sciences) (3 ans, en néerlandais) • Maîtrise (Sciences) (2 ans, en anglais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Licence (Sciences) (3 ans, en allemand et en anglais) • Maîtrise (Sciences) (1.5 an, en anglais); tous les programmes de licence (Sciences) seront mis en place en 2005 au plus tard (actuellement, structure associant des diplômes universitaires et le système licence-maîtrise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplôme universitaire (4.5 ou 5 ans) • Licence (Sciences) (3 ans) dans certains cas • Maîtrise (Sciences) (2 ans) dans certains cas ; (évolution vers une structure licence-maîtrise à partir de 2006)
Année universitaire	Début octobre à fin juin	Début septembre à fin juin	Mi-octobre à début juillet	Mi-octobre à mi-juillet
Division de l'année universitaire	3 trimestres	2 semestres	2 semestres	2 semestres
Principales périodes d'examens	Mai/juin	Janvier et juin	Mars et septembre/octobre	Indéfinies pour les examens finaux

Source : Rapports annuels ou site Internet des universités

Comment l'AQ s'inscrit-elle dans le cadre du système de diplômes? Selon les principes de gestion de la qualité de l'éducation de la Ligue IDEA, chaque programme d'études doit faire l'objet d'une démarche axée sur les résultats : le but est de définir le profil de qualifications du diplômé, à savoir les qualités, compétences et savoir-faire que les étudiants devraient avoir acquis au cours de leur cursus. Un profil de qualifications comprend un volet général et un volet spécifique à chaque domaine. En analysant minutieusement les programmes d'études en termes d'objectifs, de contenu, de structure, etc., nous avons déterminé des profils de qualifications et nous nous sommes mis d'accord sur les critères de base que les quatre partenaires devaient prendre en compte dans un certain nombre de groupes de disciplines. Les modalités selon lesquelles les différentes disciplines abordent ces questions sont assez variables. On a généralement constaté moins de différences entre les approches adoptées par les matières liées aux sciences de l'ingénieur, ces dernières étant relativement habituées à définir des profils de qualifications, tandis que dans le domaine des sciences naturelles, il est moins bien accepté qu'un programme d'études soit axé sur les résultats. Cette situation traduit peut-être des différences culturelles entre ces matières, les sciences de

l'ingénieur étant davantage axées sur la recherche de solutions à des problèmes, souvent dans le cadre d'un travail d'équipe, alors que les sciences naturelles s'attachent davantage à la compréhension de phénomènes, processus dans lequel l'individu joue un rôle déterminant.

Grâce à la définition de ces profils, nous sommes en mesure de déterminer le point de transition entre la licence et la maîtrise. Lorsqu'un diplôme de licence n'existe pas (encore) dans un domaine donné, un certificat d'équivalence à une licence est délivré sur la base des critères du profil de qualifications. En outre, le profil de sortie de la licence correspond au profil d'entrée de la maîtrise. Cette pratique est en conformité avec le principe de la Ligue IDEA qui consiste à proposer systématiquement des cursus jusqu'au niveau de la maîtrise à tous les diplômés des quatre universités, tout en permettant toujours la mobilité. Cela a été formalisé grâce à la signature d'un accord sur la reconnaissance des diplômes entre les quatre universités partenaires et a servi de base à la création d'une bourse IDEA pour certains programmes de maîtrise. De plus amples renseignements concernant cette bourse sont donnés dans le chapitre consacré à la mobilité.

Liens avec le monde de l'industrie

Pour le monde de l'industrie, le recrutement de diplômés qualifiés est évidemment capital. Dans cette perspective, les principes de gestion de la qualité et les profils de qualifications sont particulièrement intéressants car ils confèrent la transparence pour ce qui est du système d'éducation mis en place dans quatre universités de pays différents et des profils que l'on peut attendre des diplômés. Les sociétés s'adressent fréquemment à un nombre limité d'établissements dans le cadre de leur politique de recrutement et une alliance entre universités leur permet de gagner en efficacité.

La création d'un site Internet a sensiblement contribué à aider les membres de la Ligue IDEA dans ses négociations en vue de la mise en place de partenariats université-industrie. Les sociétés concernées sont actives sur le marché mondial et elles considèrent comme un avantage que les diplômés soient allés étudier à l'étranger et aient acquis très tôt une expérience interculturelle. En outre, le champ d'action des laboratoires de recherche et de production des sociétés s'insère bien dans le périmètre des quatre universités. La sphère universitaire et le monde industriel sont en parfait accord sur la question des stages pour étudiants car ils profitent à tous. En effet, l'entreprise peut se faire une idée des étudiants qui sont de futurs candidats à l'emploi sans avoir à s'engager, tandis que les universités requièrent souvent des étudiants qu'ils fassent un stage, en particulier dans les matières liées aux sciences de l'ingénieur. Pour les étudiants, les stages sont des occasions d'observer comment fonctionnent les entreprises, et ils peuvent ainsi décider

s'ils souhaitent poursuivre dans cette voie ou non. D'une manière générale, des liens sont mis en place, lesquels peuvent mener à une collaboration en matière de recherche entre les partenaires ou à l'intensification de collaborations existantes.

Une collaboration dans le domaine de la recherche est souhaitable pour les deux partenaires qui peuvent également s'associer dans le domaine de l'éducation, par exemple en invitant des personnes issues de l'industrie à dispenser des cours à l'université. Les entreprises soucieuses d'actualiser les compétences de leur personnel peuvent elles aussi chercher à collaborer avec des universités. Le financement d'événements, la participation à des ateliers, etc., sont les formes de partenariats les plus courantes. La promotion conjointe d'un partenariat université-entreprise est susceptible d'attirer de bons étudiants, en particulier des étudiants étrangers. À ces fins, il est évidemment souhaitable de disposer de davantage de bourses.

Mobilité

La déclaration de Bologne et les initiatives qui lui ont fait suite encouragent la mobilité verticale des étudiants, principe selon lequel un étudiant, après avoir achevé ses trois premières années d'études (équivalence au niveau de la licence), peut s'inscrire en maîtrise dans une autre université. Ce concept est loin de faire l'unanimité, et ce pour diverses raisons. D'une part, les diplômes délivrés par certaines universités jouissent d'une certaine réputation et ce peut être la raison pour laquelle les étudiants ont choisi de s'inscrire dans un établissement en particulier. D'autre part, en théorie, une université souhaite garder ses étudiants. En outre, la réticence des universités peut aussi être due à des considérations financières si les crédits que celles-ci reçoivent sont fonction du nombre d'étudiants qu'elles accueillent ou du nombre de diplômes qu'elles délivrent. Cependant, favoriser la mobilité verticale des étudiants au sein d'une alliance devrait aboutir à une approche assez équilibrée, tout en offrant des possibilités de mobilité verticale aux étudiants. Grâce à la signature, en 2003, d'un accord de reconnaissance des diplômes entre les quatre partenaires, l'alliance a posé la base nécessaire à la création d'une bourse IDEA pour les programmes de maîtrise, en prévoyant que les étudiants allaient commencer à passer d'une université à l'autre au début de l'année universitaire 2004-2005. Chaque université IDEA octroie trois bourses attribuées chacune à un étudiant de chaque université partenaire, ce qui représente un total de douze bourses couvrant les frais d'inscription et une participation aux dépenses courantes. Bien que ces bourses fassent partie des éléments-clés de la nouvelle approche de l'éducation d'après la déclaration de Bologne, elles n'attirent pas encore suffisamment d'étudiants. Lors de leur mise en place au RWTH et à l'UT Delft, deux étudiants ont posé leur candidature, et un étudiant de l'ETH a souhaité s'inscrire dans une université

IDEA partenaire. Il n'y a pas à l'heure actuelle de candidat de l'Imperial College. Si l'idée de suivre des études dans deux établissements différents suscite peu d'intérêt, c'est sans doute parce qu'elle est relativement nouvelle. Le fait qu'une structure licence-maîtrise n'est pas encore en place dans les quatre universités peut également constituer un obstacle. Enfin, il n'est pas exclu que du point de vue des enseignants, ce concept de mobilité verticale des étudiants soit perçu comme un risque de perdre des candidats potentiels au doctorat.

De leur côté, les étudiants préfèrent au concept de mobilité verticale celui de mobilité horizontale, qui consiste à étudier pendant une période donnée dans une université partenaire au cours de la maîtrise, car cela leur permet de rester inscrits à leur université d'origine. Aux États-unis, on encourage de plus en plus les échanges d'étudiants. Par exemple, les universités Harvard et Stanford ont annoncé qu'à l'avenir, tous leurs diplômés iraient à l'étranger dans le cadre de leurs études (Maslen 2004). En fait, en Europe, le principe de la mobilité horizontale est appliqué depuis quelques années grâce au lancement par l'UE du programme de subventions Erasmus, auquel participe également la Suisse. Cependant, la mobilité verticale présente l'avantage de permettre l'obtention de diplômes délivrés par plusieurs universités, ce que les étudiants considèrent à juste titre comme un atout pour leur carrière professionnelle. Il est probable que la possibilité de suivre des études au sein d'une université partenaire pendant une période plus longue, par exemple pendant plus de six mois, intéresserait les étudiants si à la clé se trouvait un diplôme conjoint, voire un double diplôme. Il existe néanmoins des obstacles à surmonter, notamment dans les législations nationales, sur la question des diplômes conjoints ou multiples. Un rapport de la Commission européenne intitulé « Trends 2003, Progress Towards the European Higher Education Area » rédigé pour l'Association européenne de l'université (EUA) (EUA 2003) montre que le paysage de l'enseignement supérieur européen est relativement contrasté du point de vue des systèmes de diplômes, des systèmes d'unités de valeur, de l'assurance qualité, des homologations, etc. La mobilité, désormais considérée par les étudiants comme une valeur ajoutée à leurs études, jouant un rôle prépondérant dans le processus d'internationalisation, le besoin de résoudre ces problèmes se fait de plus en plus pressant, d'autant plus que l'UE a lancé le programme *Erasmus Mundus* (Erasmus 2004) qui sert à financer la mise en place de cursus de maîtrise conjoints grâce au financement de l'opération elle-même, mais surtout à travers l'octroi de bourses pour les étudiants n'appartenant pas à l'UE. Il est primordial de standardiser progressivement les pratiques des différents établissements et il est évident que si l'UE compte donner des exemples de méthodes efficaces en la matière, elle ne peut guère s'attaquer au système dans son ensemble. Si l'on souhaite exploiter les atouts complémentaires de plusieurs universités, les

programmes d'enseignement conjoints représentent un concept intéressant. La nécessité d'assurer une utilisation efficiente des ressources plaide également en faveur d'une telle démarche. Il est certain que des investissements sont nécessaires pour sa mise en place, mais à long terme les enseignants disposeront de davantage de temps à consacrer à leurs recherches. Du fait de sa diversité, un cursus conjoint présente un certain attrait aux yeux de personnes motivées et les diplômés ayant suivi un tel cursus devraient être particulièrement qualifiés pour travailler dans le monde de l'industrie. La création de programmes de maîtrise conjoints entre universités semble donc être la voie de l'avenir.

À l'heure actuelle, la Ligue IDEA a recensé un certain nombre de projets menés au sein de l'alliance ou par certaines universités partenaires, dans le cadre desquels il serait souhaitable d'instaurer des cursus de maîtrise conjoints. Afin de favoriser ce processus, nous avons dressé une liste exhaustive des critères à prendre en compte pour mettre en place de tels cursus. Le tableau 2 présente certaines des difficultés à surmonter au sein même de la Ligue IDEA, comme les différences de calendrier universitaire, qu'il s'agisse des dates de début et de fin d'année ou de celles des examens. De plus, cette approche novatrice offre des possibilités d'instaurer de nouveaux éléments susceptibles d'être encore plus difficiles à faire adopter par les systèmes d'éducation les plus anciens. Certaines universités IDEA mettent actuellement en place des programmes d'enseignement communs avec des universités partenaires du tiers monde, et ces expériences ont des répercussions sur l'alliance. L'instauration de cursus conjoints pose évidemment la question des modalités d'admission : au sein de la Ligue IDEA, le profil de qualifications d'un diplômé titulaire d'une licence conditionne son passage en maîtrise, mais qu'en est-il des étudiants étrangers ? La comparaison des critères de sélection et des modalités d'admission des étudiants étrangers de chaque partenaire met en lumière des similarités entre les quatre établissements, ce qui montre que les bases nécessaires à une collaboration existent. En outre, l'évaluation des diplômes délivrés par des universités moins connues nécessite parfois beaucoup d'efforts et de temps, c'est pourquoi la mise en commun de l'expertise des uns et des autres dans ce domaine est très utile.

Mondialisation de la culture

La Ligue IDEA, qui a été créée pour faire face à l'internationalisation et à la concurrence accrue dans l'enseignement supérieur, permet aux universités de travailler ensemble sur un large éventail de questions. Nous tirons des enseignements des expériences des uns et des autres, ce qui est source de progrès pour chaque établissement. De plus, nous nous familiarisons avec différentes cultures et différents modes de fonctionnement, et c'est

précisément ce qu'il convient de faire dans un monde global. Sommes-nous alors en train de converger vers une culture unique? Pour Bird et Stevens (Bird et Stevens 2003), c'est grâce au partage d'expériences que l'on devient membre de la culture mondiale. Prenant pour exemple des dirigeants des milieux d'affaires à l'échelle mondiale, les auteurs décrivent en ces termes les membres de cette culture mondiale :

« diplômés, en prise avec la réalité, pleins d'assurance, pragmatiques, sans appréhension face aux frontières ou aux cultures nationales, démocratiques et participatifs, individualistes mais soucieux d'inclure toutes les parties prenantes, souples et ouverts, et abordant chaque question avec confiance .»

Cette description peut-elle s'appliquer à l'enseignement supérieur et la Ligue IDEA est-elle engagée dans la voie d'une culture mondiale? Nous partageons nos expériences et notre expertise et c'est dans cette optique que nous souhaitons former nos étudiants. Partager l'expertise signifie aussi partager des connaissances et, depuis toujours, les universités sont précisément des lieux de production de connaissances. Nowotony et al. (Nowotony et al. 2002) expliquent que la production de connaissances n'est plus si simple et que désormais, il faut se placer dans le contexte de la société du savoir :

« La contextualisation signifie que les implications (imprévisibles) ainsi que les applications (prévues ou prévisibles) de la recherche scientifique doivent être prises en compte. ... La contextualisation, qui inclut tel "élément humain", ou lui est associée, a davantage de chances de prendre au sérieux les expériences subjectives. ... Les universités devront être des organisations souples (et ouvertes à tous?) plutôt que des organisations spécialisées (ou exploitant des créneaux spécifiques?). »

Étant donné que la collaboration à l'échelle internationale élargit le contexte dans lequel s'inscrivent les activités d'une université, tout en mettant l'accent sur les différences culturelles, la contextualisation devrait trouver facilement sa place dans les universités faisant partie d'une alliance. Ce processus est particulièrement important pour les diplômés d'aujourd'hui car leur formation doit leur permettre d'acquérir à la fois des compétences et des qualifications qui les rendent intéressants aux yeux des employeurs (Scott 2002) et pour cela, le contexte doit être pris en compte. Une étude portant sur 1 200 diplômés de 30 grandes universités dans dix pays a révélé une remarquable convergence de vues concernant leurs objectifs professionnels : 75 % d'entre eux souhaitaient travailler au sein d'une société d'envergure mondiale ou dans un environnement international (Bird et Stevens 2003). De plus, tous s'accordaient à dire que leurs quatre priorités étaient de s'épanouir et d'avancer sur le plan personnel, de mener une carrière, de passer du temps

avec leurs proches et de construire une famille. Devant la convergence des aspirations des diplômés de différents pays, la démarche adoptée par la Ligue IDEA semble judicieuse.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à ce travail à travers leur engagement dans les activités de la Ligue IDEA.

L'auteur :

Dr. Herma Büttner
Secretary General IDEA League
University Corporate Office – OOI
Technische Universiteit Delft
Julianalaan 134, P.O. Box 5
2611 VE Delft
Netherlands
E-mail : h.g.buttner@tudelft.nl.

Références

- Bartell, M. (2003), « Internationalization of universities: A university culture-based framework », *Higher Education*, vol. 45, pp. 43-70.
- Berlin 2003, Communiqué de Berlin (19 septembre 2003) www.bologna-berlin2003.de/en/communiqu_minister/index.htm or www.bologna-bergen2005.no/EN/Berlin_com/Comu1.HTM
- Billing, D. (2004), « International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? », *Higher Education*, vol. 47, pp. 113-137.
- Bird, A. et M.J. Stevens (2003), « Toward and emergent global culture and the effects of globalization on obsolescing national cultures », *Journal of International Management*, vol. 9, pp. 395-407.
- Büttner, H. (2002), « Ideals of the IDEA League », *Compte rendu de la Conférence générale de l'IMHE*, 16-18 septembre 2002, pp. 357-366 et www.theidealeague.org.
- DFG (2004), « Dual-career couples », Brochure extraite de « Deutsche Forschungsgemeinschaft », Bonn, et « Stifterverband für die deutsche Wissenschaft », Essen, mars 2004, p. 26.
- Erasmus Mundus (2004), http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_fr.html.
- EUA (2003), « Trends 2003, Progress Towards the European Higher Education Area », Reichert S. et C. Tauch, Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture, Trends n° 1, juillet 2003 www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf.

- Kennedy, K.J. (2003), « Higher Education Governance as Key Policy Issue in the 21st Century », *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 2, pp. 55-70.
- Liefner, I. (2003), « Funding, resource allocation, and performance in higher education », *Higher Education*, vol. 46, pp. 469-489.
- Maslen, G. (2004), « Berlin centre builds Australia's European profile », *The Times Higher Education Supplement*, 4 juin 2004, p. 12.
- Nowotny, H., P. Scott et M. Gibbons (2002), « *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* », Polity Press en partenariat avec Blackwell Publishers, Cambridge, Royaume-Uni et Malden, États-Unis.
- Scott, P. (2002), « The future of general education in mass higher education systems », *Higher Education Policy*, vol. 15, pp. 61-75.
- van der Wende, M.C. (2001), « Internalisation policies: about new trends and contrasting paradigms », *Higher Education Policy*, vol. 14, pp. 249-259.
- Wolf, A. (2002), « *Does education matter? Myths about education and economic growth* », Penguin Books, Londres.

La constitution en société de l'université nationale au Japon – Premières réactions des nouvelles organisations universitaires

par

Jun Oba

Université d'Hiroshima, Japon

En avril 2004, toutes les universités nationales, qui étaient jusque-là des organisations juridiquement subordonnées au MEXT (ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports et de la Culture), se sont vu octroyer la personnalité juridique et sont devenues des organisations universitaires nationales. Du fait de cette transformation, chaque université nationale bénéficie d'une plus grande autonomie vis-à-vis du gouvernement en ce qui concerne l'utilisation du budget (dotations globales), les questions de personnel (recrutement, nominations, salaires, etc.), l'organisation interne, etc., bien qu'elle continue à être jusqu'à un certain point régie par les réglementations gouvernementales, notamment en ce qui concerne l'importance du recrutement et les droits de scolarité. Chaque université nationale, désormais dégagée des réglementations strictes imposées par le gouvernement, devrait développer sa propre individualité et se distinguer dans certains domaines.

L'article examinera surtout les premières réactions des organisations universitaires nationales nouvellement créées. Sur la base d'observations récentes concernant les universités nationales (organisations universitaires nationales), on montrera comment ces dernières ont précisé leurs objectifs et leurs plans stratégiques, et aussi comment elles ont structuré leur organisation et l'ont dotée de personnel afin de réaliser les objectifs et plans stratégiques. Certaines universités ont connu de sérieux problèmes lorsqu'il a fallu préparer la constitution en société, notamment en ce qui concerne les processus de prise de décision, la répartition des compétences entre la présidence et les départements, et le personnel. On analysera ensuite les problèmes découlant de la constitution en société des universités, et on présentera pour conclure certains des grands problèmes auxquels elles sont confrontées, ainsi que les orientations qui pourraient éventuellement être prises par les universités nationales et le gouvernement dans la société du savoir.

Introduction

Les universités nationales ont été, jusqu'en mars 2004, un service du ministère de l'Éducation¹, et étaient directement administrées par ce dernier. En avril dernier, elles ont obtenu la qualité de personne morale et ont été constituées en établissements autonomes de droit public. Ceux-ci jouissent d'une autonomie agrandie et sont censés développer leur stratégie pour un meilleur enseignement-recherche, et seront de ce fait transformés en profondeur au cours des prochaines années.

L'objectif du présent document est triple : il s'agira d'abord de décrire les changements survenus au sein des universités nationales après l'autonomisation, puis leurs premières réactions face à ces changements. Enfin, il conviendra de s'interroger sur l'avenir des universités nationales et de l'enseignement supérieur japonais dans son ensemble².

Le système des institutions universitaires nationales

Une autonomie accrue

En vertu de la Loi sur les institutions universitaires nationales (ci-après désignée sous le nom de « Loi »), la personnalité juridique a été individuellement donnée à chaque université nationale, qui a été constituée en établissement autonome de droit public – institution universitaire nationale (IUN)³. On s'attend à ce que les nouvelles universités nationales prennent des initiatives pour développer leurs fonctions d'enseignement-recherche. Cette réforme est considérée comme une des réformes les plus importantes de l'enseignement supérieur japonais depuis la mise en place des premières universités.

Les universités nationales ont obtenu une autonomie considérablement accrue en matière de définition des stratégies, d'organisation structurelle, de gestion du personnel, de financement et d'autres éléments. Le budget est maintenant alloué à chaque établissement sous forme de dotations globale sans préciser l'usage, sur la base du plan à moyen terme (PMT) préparé par l'université et approuvé par le ministre de l'Éducation, selon les objectifs à moyen terme (OMT) définis par le ministre de l'Éducation sur la base de l'opinion de chaque établissement. La durée des OMT/PMT est de six ans.

Les performances de chaque université seront évaluées à la fin de la période des OMT/PMT. L'attribution du budget de la période suivante variera en fonction des résultats de l'évaluation.

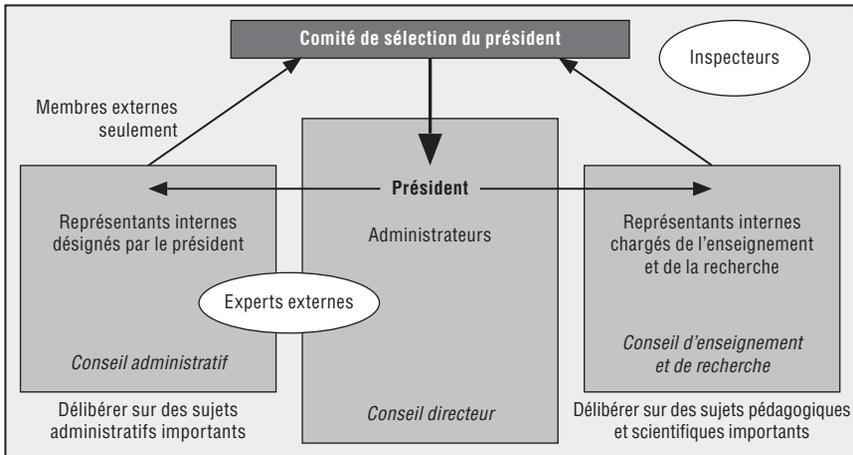
Une gouvernance renforcée

Si les nouvelles universités nationales sont dotées d'une plus grande autonomie, elles ont à leur disposition des équipes de direction renforcées.

Le président sera nommé par le ministre de l'Éducation sur la base de la proposition par l'IUN concernée. Cette proposition sera élaborée par un comité de sélection du président constitué de membres internes et externes à l'établissement.

Trois organes délibératifs, qui composent le gouvernement de l'université, dépendent du président, qui prend les décisions finales : 1) le Conseil directeur⁴; 2) le Conseil administratif; et 3) le Conseil d'enseignement et de recherche. Par ailleurs, la structure du secrétariat est dorénavant à la discrétion de chaque établissement dans les limites du budget.

Graphique 1. **Gouvernement de l'institution universitaire nationale**



La participation de personnes externes à la gestion universitaire

Afin d'assurer la responsabilité et la réceptivité vis-à-vis du grand public, des experts externes participent à la gestion universitaire. Au moins un des administrateurs du Conseil directeur doit être une personne externe. En outre, un Conseil administratif, qui délibère sur des sujets administratifs importants, est majoritairement composé de personnes externes. Ceux-ci sont censés améliorer la gestion universitaire en introduisant des techniques de gestion du secteur privé et de ce fait assurer des décisions stratégiques.

Le statut non fonctionnaire du personnel

Le statut du personnel des universités nationales a été modifié et les membres du personnel ne sont plus fonctionnaires mais employés de l'université. Cette politique a été retenue pour flexibiliser la gestion du personnel, ce qui permet aux enseignants d'exercer des activités multiples et favorise le recrutement du personnel académique et non académique qualifié, y compris des étrangers.

La subvention de fonctionnement

Le budget des anciennes universités nationales dépendait quasi entièrement du Compte spécial pour les institutions scolaires nationales⁵. Les revenus du Compte spécial comprenaient le transfert du compte général (de 54 % pour l'exercice 2003), les revenus propres incluant le droit d'inscription, les frais de scolarité, le revenu des hôpitaux universitaires et d'autres recettes. Tous ces revenus s'incorporaient en règle générale au compte spécial.

Un des bénéfices majeurs de l'autonomisation pour les établissements est la globalisation des moyens de l'État. Les IUN reçoivent une enveloppe de crédits globalisés (subvention de fonctionnement) sans affectation précise, comprenant la masse salariale du personnel. Ceci se traduit dans les établissements par une plus grande liberté de décision des chefs d'établissement.

Une évaluation institutionnelle

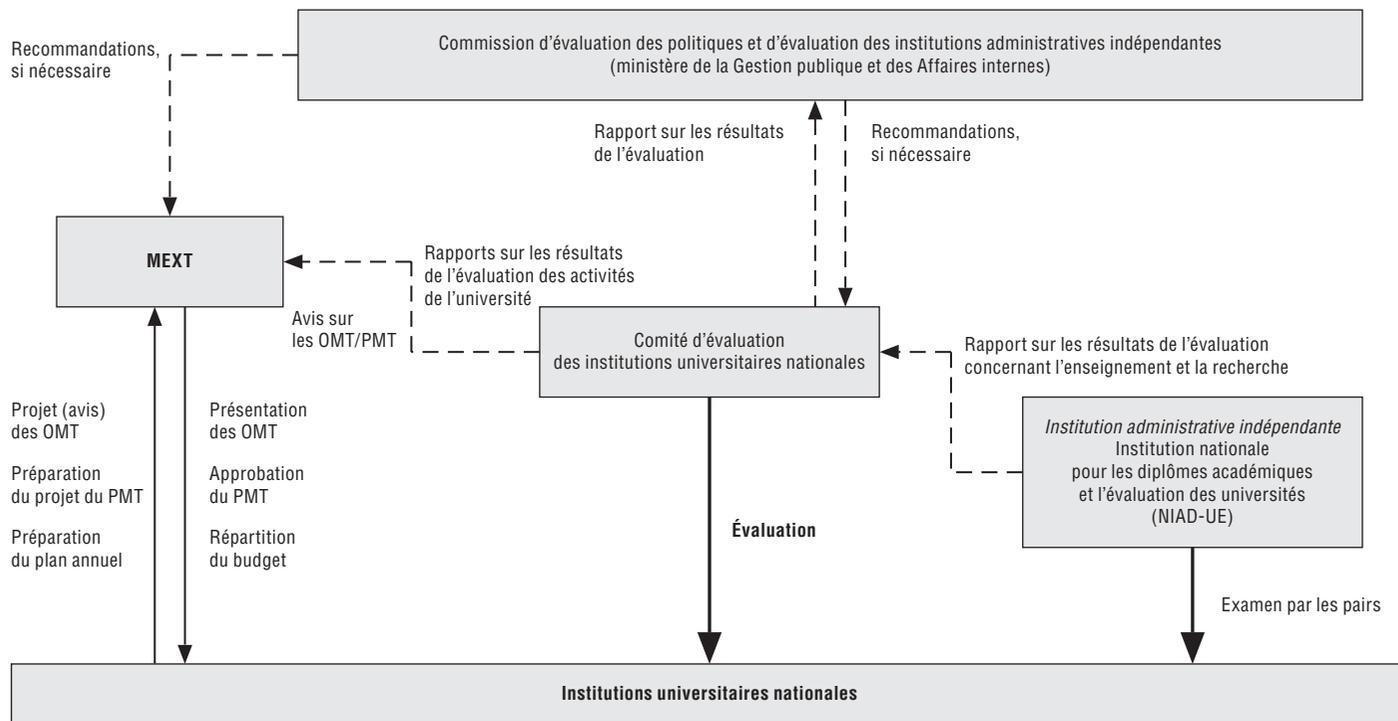
Un Comité d'évaluation des institutions universitaires nationales (ci-après désigné sous le nom de « Comité d'évaluation ») au sein du MEXT est chargé de l'évaluation des IUN. Le Comité d'évaluation a été établi le 1^{er} octobre 2003, avant la mise en place des IUN.

Afin de respecter la nature spécialisée de l'enseignement et de la recherche universitaires, l'Institution nationale pour les diplômes académiques et l'évaluation des universités (NIAD-UE) rendra rapport au Comité d'évaluation.

Le Comité d'évaluation rapportera les résultats de l'évaluation au MEXT aussi bien qu'à la Commission d'évaluation des politiques et d'évaluation des institutions administratives indépendantes rattaché au ministère de la Gestion publique et des Affaires internes. Cette commission peut faire des recommandations au Comité d'évaluation aussi bien qu'au MEXT, si elle le juge nécessaire.

Le Comité d'évaluation doit être consulté par le ministre de l'Éducation, non seulement au sujet de l'évaluation à la fin de la période des OMT/PMT, mais aussi lors de la mise en œuvre ou de la modification des OMT, et lors de l'approbation du PMT.

Graphique 2. **Système d'évaluation des institutions universitaires nationales**



OMT : Objectifs à moyen terme.
PMT : Plan à moyen terme.

Divers aspects des institutions universitaires nationales – aperçu des progrès

Les objectifs à moyen terme et le plan à moyen terme

Les projets des premiers OMT/PMT ont été élaborés par les anciennes universités nationales et présentés au MEXT vers la fin septembre 2003. Ils ont été transmis pour avis au Comité d'évaluation.

Certains des projets contenaient des initiatives intéressantes, notamment des nouveaux concepts de gestion, des engagements précis et chiffrés, et une valorisation des services aux étudiants, mais la plupart des projets étaient timides et peu ambitieux. Le Comité d'évaluation a exprimé son mécontentement contre les projets et a demandé aux universités nationales de les modifier.

Les projets ont finalement été adoptés par le Comité d'évaluation le 11 mai 2004, et autorisés sans modifications par le ministre de l'Éducation le 3 juin. Cependant, avant l'adoption par le Comité d'évaluation, 85 des 89 IUN avaient modifié leurs projets. Parmi ces 85 IUN, 37 institutions supplémentaires (44 au total) ont défini des cibles numériques et 32 institutions supplémentaires (43 au total) ont déterminé les délais de la réalisation de certains programmes.

Tableau 1. **Exemples des cibles numériques définies dans les OMT/PMT**

Université	Cible numérique
Institut national de technologie de Muroran	Augmenter d'environ 10 % les fonds de recherche externes à obtenir, y compris l'Aide pour la recherche scientifique (Kakenhi) du MEXT.
Université de Tsukuba	Maintenir le taux de réussite à plus de 90 % à l'Examen national de qualification des médecins.
Université de Tsukuba	Organiser des activités de consultation pour étudiants plus de 30 fois par an.
Université d'agriculture et de technologie de Tokyo	Augmenter le nombre d'enseignants s'engageant dans des recherches contractuelles ou recherches conjointes de 10 % par rapport à la valeur moyenne des années 2000-03.
Université de Shizuoka	Doubler le nombre de brevets à obtenir (de 25 à 50) vers la fin de la période des OMT/PMT.
Institut national de technologie de Kyushu	Mettre en œuvre au moins 5 projets de recherche impliquant toute l'université en vue de résoudre des problèmes mondiaux.

Le gouvernement universitaire

Une plus grande responsabilité

Les universités nationales ont une plus grande autonomie et celle-ci va de pair avec une plus grande responsabilité. Cette responsabilisation concerne tant les établissements que leurs dirigeants et l'ensemble des acteurs concernés. Elle suppose une amélioration de la gestion, qui vise en particulier le gouvernement de l'université.

Le président

Les présidents en exercice lors de l'autonomisation ont été désignés par la Loi à la présidence des IUN. Depuis, les présidents sont nommés par le ministre de l'Éducation sur la proposition des IUN, et cette proposition est élaborée par un comité restreint réservé aux seuls membres habilités, y compris des personnes externes.

La nouvelle modalité de sélection n'a pas été bien accueillie par la majorité des universitaires, car traditionnellement, le président était sélectionné par voie de scrutin du corps enseignant. Nombre d'universités ont gardé un système de vote, mais sa validité n'est pas la même. Le règlement de l'Université Ochanomizu prescrit que le comité de sélection examine trois candidats élus par le corps enseignant sans que l'ordre de classement des candidats ne soit communiqué au comité, ceci dans le but de ne pas influencer sa décision.

Par ailleurs, le poste de président est plus ouvert aux candidats ne faisant pas préalablement partie de l'université, y compris parfois des personnes non universitaires. L'Institut national d'éducation physique et de sports de Kanoya a été la première université nationale à pourvoir le poste de président par un concours public. Après un examen sur documents, quatre candidats ont été retenus dont deux n'étaient pas des universitaires. Le comité a finalement sélectionné deux candidats dont l'un était l'ex-PDG d'une entreprise et l'autre le président en exercice, puis leur candidature a été soumise aux voix du corps enseignant⁶.

Des équipes présidentielles renforcées

En préparation de l'autonomisation, les universités nationales ont renforcé ou reconstitué leurs équipes de direction autour du président. Les présidents disposent maintenant d'un plus grand nombre de vice-présidents et chargés de mission, et bien souvent, de son propre secrétariat ou bureau.

Au Conseil directeur et Conseil administratif, nouvellement créés par la Loi, participent plusieurs experts externes, parmi lesquels on trouve des dirigeants d'entreprise, experts-comptables, avocats et anciens cadres ministériels. Dans quelques universités, des experts étrangers sont invités. À titre d'exemple, l'Université d'Hiroshima a nommé Bruce Johnstone (tableau 2) membre de son Conseil administratif. L'Université de Kobé a nommé administrateur Michael Lewis Shattock, ancien secrétaire général de l'Université de Warwick au Royaume-Uni, et à ce titre ce dernier participe au Conseil directeur.

Simultanément, les universités nationales ont réduit le nombre des comités composés d'enseignants, qui symbolisaient la démocratie collégiale. L'Université d'Hokkaido, par exemple, a diminué de moitié les comités et créé

Tableau 2. **Membres externes du Conseil administratif de l'Université d'Hiroshima**

Nom	Titre (ancien)
W. Imanaka	Président, Journal Chugoku
K. Inai	Président, Association japonaise de la formation audiovisuelle (ancien sous-secrétaire d'État à l'Éducation)
B. Johnstone	Professeur en enseignement supérieur comparatif, Université d'État de New York à Buffalo (ancien président de l'Université d'État de New York)
M. Ogasawara	Président, Commission préfectorale de l'instruction publique d'Hiroshima
M. Onami	Conseiller spécial, Université de jeunes filles Kyoto Tachibana (ancien président de l'Université Ritsumeikan)
T. Shiiki	Avocate
S. Takasu	Président, Fédération économique Chugoku/président, Conseil d'administration, Chugoku Electric Power Co. Ltd.
K. Tanabe	Secrétaire général, conférence pour la collaboration à Chugoku de Tokyo [ancien directeur général, Bureau Chugoku de l'Économie, du Commerce et de l'Industrie (METI Chugoku)]

cinq cellules sous le président, dont la cellule de planification et de pilotage et la cellule de stratégie de recherche. L'Université Ochanomizu a presque entièrement supprimé la plupart de ses 60 comités et créé 11 cellules⁷.

Une réorganisation des services centraux

Quelques universités nationales ont entièrement restructuré l'organisation de leur secrétariat. Ainsi, l'Université d'Hiroshima a démantelé le secrétariat général qui gérait auparavant les affaires administratives centrales, et a créé des bureaux sous la direction de chaque vice-président (graphique 3). Le président dispose également de son propre bureau étoffé.

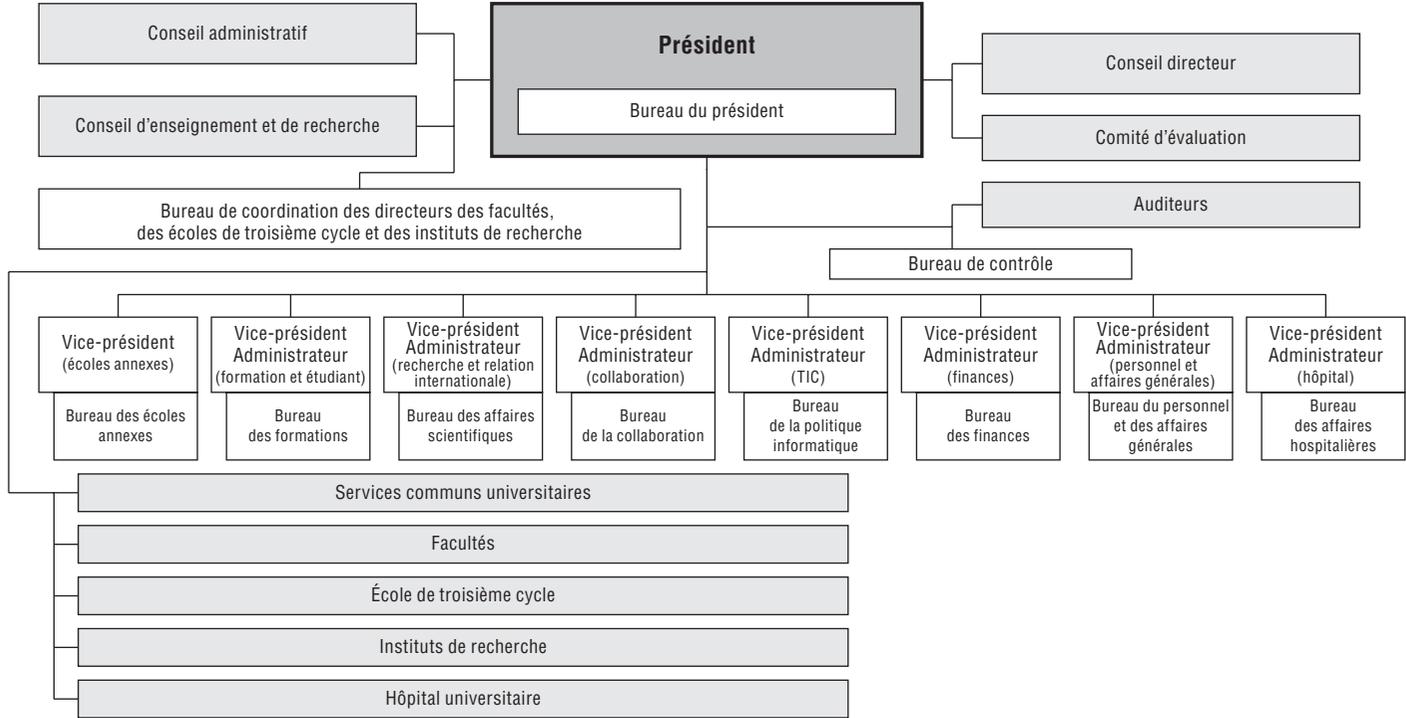
Le personnel

Le personnel enseignant

Étant donné qu'avant l'autonomisation⁸ les décisions sur l'emploi ou la promotion du personnel enseignant se faisait par une sélection au sein du Conseil de faculté, cette décision devrait en principe toujours se faire de la même façon. Toutefois, la direction universitaire et des experts externes y participent de plus en plus.

Le plus souvent, lors du départ à la retraite d'un enseignant, la composante à laquelle cet enseignant appartient ne pourra plus automatiquement garder le poste de cet enseignant. C'est à la direction que revient la tâche de le réaffecter à une autre composante (y compris la composante pertinente) ou de le supprimer.

Graphique 3. **Gouvernement de l'Institution universitaire nationale Université d'Hiroshima**



De plus, certaines universités nationales ont manifesté leur intention d'étendre le contrat à durée déterminée (CDD) à une plus grande partie du corps enseignant. L'Université de médecine et d'odontologie de Tokyo a décidé, par exemple, de signer un CDD avec tous les professeurs et maîtres de conférence. Si cette politique s'applique seulement en accord avec les enseignants concernés, 90 % des enseignants ont déjà consenti au CDD. Il est prévu que de 25 à 30 % des contrats ne seront pas reconduits lorsqu'ils seront arrivés à terme⁹.

Le personnel administratif

En vertu du statut de non fonctionnaire, les universités nationales peuvent recruter du personnel administratif sans passer par l'examen national au service public. À partir de la campagne 2004 de recrutement qui a débuté à l'automne 2003, les universités nationales organisent des examens de qualification par région¹⁰. Les candidats reçus à cet examen peuvent faire des démarches pour trouver un poste dans une des universités nationales situées dans la région concernée.

Malgré le changement de statut, les examens de la campagne 2004 ont attiré un grand nombre de candidats et la compétition entre eux a souvent été intense. De surcroît, les nouveaux recrutés sont censés être plus motivés et intéressés par l'administration universitaire que les anciens fonctionnaires lors de la sélection par l'examen national. En effet, nombre de ces derniers ont choisi leur métier « par hasard » parmi les multiples professions de la fonction publique. Beaucoup d'agents administratifs recrutés par cette voie ont avoué qu'ils ne se considéraient non pas comme des agents universitaires, mais comme des fonctionnaires d'État.

Par ailleurs, certaines universités ont recruté des experts aux postes d'encadrement requérant des connaissances spécialisées. Cette modalité de recrutement n'était pas possible avant l'autonomisation. L'Université de Tokyo, par exemple, a nommé un ancien cadre du JR (Japan Railway), qui avait connu une privatisation, au poste directeur de la cellule d'analyse financière. Celle-ci a été créée lors de l'autonomisation pour gérer la totalité des moyens de l'université, traditionnellement administrés individuellement par chaque composante.

Conflits accrus

Le changement de statut a donné lieu à l'augmentation des conflits entre les différentes directions universitaires et les syndicats. Dotés de tous les droits de travail alors que leurs droits étaient restreints sous le régime de la fonction publique, certains syndicats ont commencé à revendiquer la mise en place de certaines mesures auprès des directions universitaires, par exemple le paiement des heures supplémentaires. Ceci est particulièrement problématique, puisque le financement des IUN ne permet pas d'en payer la totalité. Dans quelques

universités, à l'issue des négociations, les syndicats ont porté plainte contre leurs directions auprès des bureaux de l'inspection du travail.

Le financement

La subvention de fonctionnement

Le montant total de la subvention de fonctionnement pour l'exercice 2004 a été fixé en principe à la somme du transfert du compte général au Compte spécial pour l'exercice 2003. Pourtant, suite à la négociation entre le ministère des Finances et le MEXT en hiver 2003-04, il a été convenu que la subvention de fonctionnement serait réduite de 1 % par an, excepté en ce qui concerne le salaire des enseignants.

Nombre d'IUN ont déjà diminué la part des crédits alloués aux composantes en prévision de cette réduction. L'Université d'Hiroshima, par exemple, a réduit de 20 % environ le budget de fonctionnement de chaque composante, y compris les salaires des contractuels.

Les taxes universitaires

Les montants des principales taxes universitaires, telles que le droit d'inscription, les frais de scolarité et la taxe d'examen d'entrée, étaient auparavant déterminés par l'État. Depuis l'autonomisation, les universités peuvent fixer les montants de leurs taxes dans les limites établies par le MEXT, et les revenus sont en règle générale à la disposition des IUN.

Pour l'exercice 2004, il a été décidé que les IUN pourraient augmenter les droits d'inscription et les frais de scolarité jusqu'à 10 % par rapport aux montants standard fixés par le ministère. Les montants standard des droits d'inscription et des frais de scolarité sont les mêmes que les montants de l'exercice 2003, qui étaient respectivement de JPY 282 000 et JPY 528 000.

Pour l'exercice 2004, toutes les IUN ont fixé des taux de taxes identiques aux montants standard. Pourtant, à compter de l'année 2005, la hausse des taxes sera d'autant plus probable que la subvention de fonctionnement commencera à diminuer. Les « prix uniques » des droits de scolarité des universités nationales prendront peut-être fin.

Les investissements dans des activités périphériques

En obtenant la personnalité juridique, les universités nationales peuvent investir dans certaines activités en dehors de l'enseignement et de la recherche. En particulier, les universités nationales peuvent investir dans un bureau de transfert de technologie (*TLO : Technology licensing office*) constitué en société. C'est d'autant plus important que les propriétés intellectuelles, qui appartenaient aux inventeurs sous l'ancien système, appartiennent en règle générale à l'IUN dont l'inventeur fait partie. L'Université de Tokyo a mis sur pied,

lors de l'autonomisation, un Bureau des relations université-industrie dont le directeur est un des vice-présidents de l'université, et également sa propre société de transfert de technologie (Toudai TLO, Ltd. : CASTI)¹¹ sur le campus à partir d'une société existante mais se situant en dehors de l'université.

Le financement concurrentiel accru

Le gouvernement concentre son budget sur les fonds concurrentiels, qui ont tendance à être indifféremment ouverts aux établissements publics et privés, tandis qu'avant l'autonomisation, de tels programmes étaient le plus souvent réservés aux universités nationales. Par exemple, le programme de Bourses de recherche à l'étranger du MEXT, destiné aux enseignants des universités nationales, a été supprimé lors de leur autonomisation, et le ministère a redéfini les missions et a lancé un nouveau programme de bourses ouvert indifféremment aux enseignants de tous les secteurs d'enseignement supérieur.

L'évaluation

La mise en place d'un système d'évaluation par tiers sur le fonctionnement de l'établissement a le plus souvent engendré un comité universitaire d'évaluation dans les IUN pour évaluer l'efficacité de leurs activités. Dans quelques universités, un système d'information centralisé sur le rendement du personnel enseignant a été installé pour collecter de manière systématique des données concernant les enseignants, telles que le nombre de publications (dont celles dans des revues de qualité), le nombre d'interventions dans des séminaires internationaux et la somme des subventions accordées. Pourtant, le comité éprouve souvent des difficultés à se mettre d'accord sur le meilleur moyen d'évaluer le rendement des enseignants, notamment en ce qui concerne l'usage du facteur d'impact et des bases de données des citations. De plus, les activités pédagogiques et autres activités hors recherche posent des problèmes supplémentaires.

L'enseignement

Lors de l'étude sur l'autonomisation des universités nationales, nombre d'universitaires se sont demandés avec grande inquiétude si les nouvelles universités nationales donneraient la priorité à la gestion et à la rentabilité, au détriment d'approches centrées sur les disciplines ou sur les cours traditionnels, tels que la philosophie et la littérature.

Dans nombre d'universités nationales, la direction essaye d'organiser les cours du premier cycle en modules multidisciplinaires ou de culture générale, mais le plus souvent elle rencontre des résistances ou refus de la part des enseignants qui mettent l'accent sur les approches unidisciplinaires. Par ailleurs, les cours et les enseignants font davantage l'objet d'une évaluation par les étudiants.

Les services aux étudiants

Au Japon, les services aux étudiants ont traditionnellement été peu développés dans les universités, particulièrement dans les universités nationales. La Loi prévoit que les IUN développent leurs services aux étudiants sous diverses formes¹². Nombre d'IUN ont donné la priorité dans les OMT/PMT aux services aux étudiants, et ont mis sur pied des centres d'accueil et autres services de soutien.

Le recrutement des étudiants de plus en plus difficile

Le Japon doit faire face au problème épineux d'un faible taux de natalité, et à une diminution du nombre des adolescents âgés de 18 ans qui sont d'âge à passer le concours d'entrée aux universités. Le MEXT a récemment présenté une prévision du nombre des postulants à l'enseignement supérieur. D'après la prévision, en 2007 ce nombre sera égal à celui des places ouvertes au recrutement de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.

D'ores et déjà dans beaucoup d'universités privées, le nombre d'inscrits est insuffisant. En 2003, la part des universités dont le nombre d'inscrits n'atteignait pas le nombre des places ouvertes au recrutement est montée à 28 %. Cette part a été beaucoup plus élevée pour les instituts universitaires de deux ans pour atteindre 45 %. Même certaines universités nationales ne peuvent satisfaire toutes les filières en matière de recrutement.

À l'horizon 2010 où l'on procédera à la première évaluation des IUN, selon les résultats, une réorganisation ou un regroupement, voire une réduction de taille pourra être à l'ordre du jour.

Les enjeux et l'avenir des universités nationales

Le gouvernement universitaire en mutation

L'un des enjeux de l'autonomisation est de réunir les conditions d'une meilleure prise de décision. Si cela doit se traduire par une grande latitude de décision des présidents ou une gouvernance mieux affirmée, il n'en reste pas moins que de nombreux universitaires et non universitaires craignent que ceci n'engendre un exercice de leadership trop affirmé sur la base des logiques d'entreprise au détriment de la mission fondamentale de l'université. Toshiaki Ikoma, ancien PDG de Texas Instruments Japan et ancien professeur de l'Université de Tokyo, a souligné que cela pourrait faire courir le risque d'une dégradation de la qualité de l'enseignement et de la recherche au profit de la réforme du gouvernement universitaire¹³. Il a également fait valoir que la section chargée du pilotage d'établissement devait être aussi petite que possible pour permettre des décisions rapides.

Par ailleurs, les techniques de gestion du secteur privée, censées assurer la prise de décisions stratégiques, ont souvent éveillé la méfiance des universitaires, qui mettaient en avant la gestion démocratique des universités. Par conséquent, le rôle attendu du Conseil administratif, composé majoritairement de personnes externes, est très variable. Si le président de l'Université de Kagawa espère du Conseil administratif des discussions sur l'ensemble de la gestion universitaire incluant les pratiques, le président de l'Université de Kyoto en espère des conseils s'inscrivant dans une perspective plus globale¹⁴.

Une disparité accrue entre établissements

Il est vrai qu'il existait un classement, même implicite, entre universités nationales, à la tête duquel se trouvaient les anciennes universités impériales. Dorénavant, cette hiérarchie ne sera plus assurée et la disparité entre celles qui auront les meilleurs résultats et les autres sera évidente. L'accroissement de la disparité est d'autant plus probable que l'État concentre son budget sur les fonds concurrentiels.

Des présidents, particulièrement ceux de petites universités de province, ont sévèrement critiqué cette politique, protestant notamment que certaines universités étaient mieux loties que d'autres et que, sans éliminer cette inégalité, la concurrence entre établissements serait injuste.

Des évaluations multiples

L'évaluation des enseignants

Traditionnellement, l'évaluation des enseignants s'effectuait en principe par d'autres enseignants et se fondait essentiellement sur des critères de recherche. Depuis la mise en œuvre des réformes, on a tendance à inclure des critères pédagogiques et autres dans les critères d'évaluation, et des membres non pairs dans le processus d'évaluation. De plus, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, un système d'information centralisé sur le rendement des enseignants se met en place. Pourtant, plus l'évaluation est multidimensionnelle, moins elle est fonctionnelle, et elle devient ainsi difficile à réaliser selon les critères prédéfinis.

Une évaluation institutionnelle difficile à réaliser

Au terme de la période des OMT/PMT, les IUN seront évaluées institutionnellement par le Comité d'évaluation avec l'aide de la NIAD-UE. Les résultats de l'évaluation seront rapportés au ministère et celui-ci décidera la répartition de la dotation entre établissements en fonction de ces résultats.

Pourtant, très peu de personnes croient vraiment à la possibilité d'une telle évaluation. Kaneko (2003) l'a mise en doute en faisant valoir que les universités sont des organismes très compliqués contenant des activités aux formes

variées et insaisissables et qu'il est pratiquement impossible de les évaluer d'après les mêmes critères. Si on osait procéder à l'évaluation institutionnelle, a-t-il continué, cela contraindrait les universités à se conformer aux exigences des critères pour avoir de meilleurs résultats, parfois aux dépens de la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Par ailleurs, à compter de 2004, toutes les universités, tous secteurs confondus, doivent demander à un organisme d'évaluation d'effectuer une évaluation (accréditation) tous les sept ans.

Une évaluation en tant qu'établissements autonomes de droit public

Les IUN seront évaluées en tant qu'établissements autonomes de droit public par une commission du ministère de la Gestion publique et des Affaires internes, mentionnée ci-dessus. À ce jour, les critères et modalités d'évaluation des IUN ne sont pas connus. Il entre toutefois dans ses compétences de faire des recommandations aux institutions administratives indépendantes (IAI) et à leurs ministères de tutelle, incluant la réorganisation et la suppression des activités des IAI. Une mise en cause des IUN à la commission, particulièrement celles discréditées par le Comité d'évaluation, apparaît comme une éventualité toujours possible.

La place des universités nationales dans le système d'enseignement supérieur japonais – une concurrence accrue avec les établissements privés¹⁵

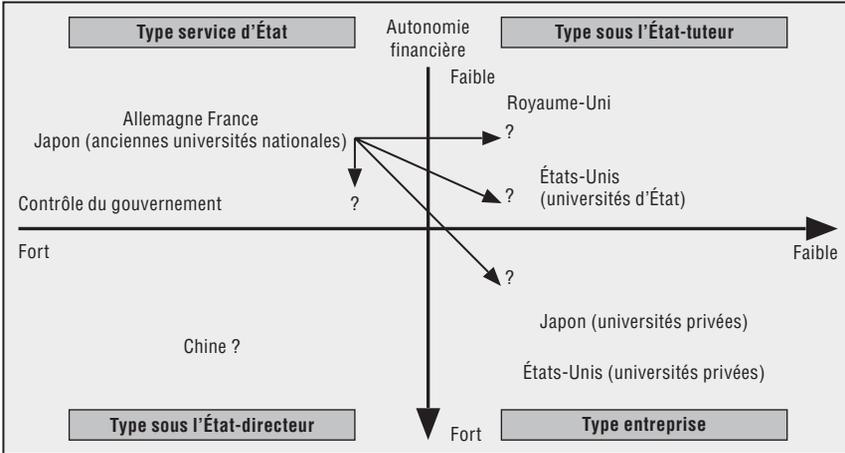
Où vont les universités nationales?

Selon Kaneko (2003), qui suggérait un modèle à quatre quadrants des types universitaires, en analysant l'autonomisation des universités nationales, celles-ci ont semblé d'abord sortir du « Type Services d'État », basé sur le concept allemand, vers un autre. Mais il a conclu que, le nouveau système étant complètement ambigu, elles pourraient rester dans le même quadrant après l'autonomisation. Cependant, il a également évoqué des pressions politiques pour une réforme et une restriction financière qui pourraient déplacer les universités nationales hors du quadrant.

Des discussions persistantes sur la privatisation des universités nationales

En mai 2001, le Premier ministre Koizumi, au cours du débat parlementaire, en réponse à une question demandée par un membre du Parti démocratique, un parti d'opposition plaidant pour la privatisation des universités nationales, a reconnu le besoin de leur privatisation. Plus tard, il a demandé au ministre de l'Éducation d'examiner la possibilité de la privatisation des universités nationales, tandis que le Cabinet (Conseil des ministres) avait déjà délibéré

Graphique 4. **Diagramme à quatre quadrants : Contrôle du gouvernement – Autonomie financière sur la base de M. Kaneko**



en avril 1999 d'une étude sur la reconstitution des universités nationales en établissements publics autonomes de droit public et que cette étude était déjà en cours¹⁶.

En janvier 2002, un journal a rapporté les résultats d'un questionnaire sur la privatisation des universités nationales envoyé aux présidents de toutes les universités. Selon le dépouillement de l'enquête, 70 % des présidents, tous secteurs confondus, ont reconnu un besoin de privatisation des universités nationales. Bien que ce questionnaire ait été sévèrement critiqué plus tard parce que la notion de l'expression « privatisation » n'avait pas été claire du tout, cette enquête a prouvé qu'une privatisation des universités nationales était toujours envisageable tandis que l'étude sur leur autonomisation en était déjà à la dernière phase¹⁷.

Les discussions sur la privatisation des universités nationales ont finalement semblé finies quand la Loi a été adoptée au Parlement en juillet 2003. Le centre des préoccupations s'est déplacé vers les conditions de l'autonomisation.

Une distinction brouillée entre les secteurs public et privé d'enseignement supérieur

Les universités nationales et les universités privées se concurrencent de plus en plus pour les mêmes ressources et une partie de ces dernières rivalisent avec les meilleures universités nationales¹⁸. L'autonomisation des universités nationales brouillera davantage la distinction entre les deux secteurs.

Les universités nationales ont maintenant une autonomie considérablement élargie. En particulier, la subvention de fonctionnement, accordée aux IUN sous forme de dotation globale, a des caractéristiques semblables aux subventions pour la dépense ordinaire des établissements d'enseignement supérieur privés du MEXT. Les IUN peuvent garder les frais de scolarité et autres ressources propres. En contrepartie, l'État n'assurera pas entièrement leurs coûts opérationnels, et ne sera pas accusé pour des fautes commises par le personnel des IUN.

D'autre part, les personnes morales scolaires¹⁹ par lesquelles les universités privées sont fondées, sont également soumises à certaines restrictions, concernant notamment le nombre de places ouvertes au recrutement, les types de diplômes qu'elles peuvent décerner, l'organisation du Conseil d'administration, la limite des emprunts et les installations nécessaires.

Enfin, les principales spécificités en matière de gestion des IUN peuvent se trouver notamment dans :

1. la nomination du président et des inspecteurs par le ministre de l'Éducation²⁰ ;
2. la définition des OMT et l'approbation du PMT par le ministre de l'Éducation ;
3. l'évaluation institutionnelle et systématique par le Comité d'évaluation ;
4. l'évaluation par la Commission d'évaluation des politiques et d'évaluation des institutions administratives indépendantes ;
5. le développement et l'entretien des installations importantes par l'État ;
6. les règlements sur les frais de scolarité et d'autres règlements importants ;
7. quelques programmes réservés aux universités nationales²¹.

Cependant, le degré d'autonomie dont les universités nationales jouiront réellement n'est pas clair à ce stade. La relation État-IUN sera formulée de manière plus précise au cours des négociations en préparation des OMT/PMT et de leur évaluation, mais reste à savoir laquelle.

Une différenciation fonctionnelle plus importante

Au vu du rapprochement entre les secteurs public et privé, la différenciation fonctionnelle parmi les établissements de tous les secteurs sera certainement plus importante que la distinction sectorielle. Ceci devra se traduire par une multiplication des programmes de l'État correspondant à diverses fonctions universitaires. Ceci sera d'autant plus probable que l'État ne pourra pas modifier de manière significative le montant de la subvention de fonctionnement des IUN en raison de la difficulté de l'évaluation institutionnelle.

Conclusion

Un avenir imprévisible

Au Japon, la massification de l'enseignement supérieur a été réalisée principalement par l'intermédiaire des établissements privés. Au cours de cette période, le rôle des universités nationales est devenu moins important, la distinction entre les secteurs public et privé est devenue moins claire, et c'est encore le cas quand les politiques néolibérales dominent au sein du gouvernement. Aujourd'hui, les nouvelles universités nationales et les universités privées doivent se faire concurrence pour les mêmes ressources, qui comprennent le financement du gouvernement et la population âgée de 18 ans.

Par ailleurs, la dotation non concurrentielle de l'État aux universités nationales va diminuer. L'évaluation institutionnelle sera certainement mise en place malgré la difficulté extrême de la tâche, ce qui n'assurera pas forcément l'amélioration de la qualité des établissements, mais au contraire fera courir le risque d'une détérioration de l'enseignement et de la recherche.

L'évaluation des universités en qualité d'établissements de droit public est également imprévisible. La mise en cause des IUN est d'autant plus probable que la réforme du gouvernement est encore à mi-chemin à ce jour et sera vigoureusement poursuivie.

Quelles orientations pour les universités nationales?

Mettre en œuvre une vraie politique d'établissement

Chaque IUN devra élaborer une politique d'établissement pertinente, en définissant des orientations à prendre et des priorités à retenir dans ses grands domaines de compétence, après une réflexion globale sur l'établissement. D'ores et déjà, toutes les universités ont fait des efforts dans ce sens, en formant des équipes spécialisées et avec l'aide de personnes externes.

Une implication du plus grand nombre des acteurs concernés

Au sein des universités, les présidents disposent maintenant d'un levier essentiel pour imposer leurs priorités et affirmer leur autorité vis-à-vis des composantes. Mais une vraie politique d'établissement ne s'élaborera pas sans implication des enseignants de base ni celle des agents administratifs et nécessitera parfois une participation des étudiants. Un grand effort sera nécessaire pour que le plus grand nombre soit associé à la préparation de la politique d'établissement, sans que les dirigeants n'imposent leurs vues.

Il en va de même pour l'évaluation des enseignants. Celle-ci devra en principe s'effectuer par les pairs, en mettant toutefois plus l'accent sur les critères non liés à la recherche.

Un besoin de professionnalisation de la gestion

La pertinence de la politique d'établissement et sa mise en exécution dépendent aussi des techniques de gestion dont dispose la direction, particulièrement les techniques d'implication des acteurs concernés. Traditionnellement, au Japon, la gestion de l'université était entre les mains des enseignants, qui étaient rarement spécialistes en gestion, et le métier des agents administratifs consistait essentiellement à effectuer des travaux de soutien administratifs.

Une formation pour les administrateurs (y compris présidents et vice-présidents) et les agents administratifs en divers domaines de gestion sera nécessaire. Un programme de troisième cycle d'étude sur l'enseignement supérieur, comme on en trouve beaucoup aux États-Unis, sera également utile. De plus, les activités de formation devront être organisées dans le cadre de la gestion des ressources humaines de sorte que la formation contribue au développement de la carrière du personnel. Par ailleurs, les associations professionnelles dans divers domaines de compétences et d'autres formes de mutualisation des efforts seront indispensables.

Un temps d'« apprentissage » des nouvelles pratiques

Si l'avenir des universités nationales est ambigu, il n'en reste pas moins qu'un changement est attendu. Toutefois, la mise en place d'un nouveau système ne se fait pas du jour au lendemain, un temps d'apprentissage étant en effet nécessaire pour s'adapter aux nouvelles pratiques ou à la nouvelle culture, notamment celle de la planification et de l'évaluation. En France, par exemple, la politique de contractualisation²² a nécessité presque 20 ans pour être vraiment fonctionnelle (Frémont *et al.*, 2004).

Redéfinition du rôle de l'État et construction de la communauté universitaire

La différenciation fonctionnelle devenant plus importante, le rôle de l'État devrait consister à soutenir les initiatives des universités, plutôt qu'à réguler leurs activités ou les coordonner. Il est souhaité que l'État offre divers programmes de soutien aussi bien en fonction des besoins des universités que des orientations de la politique gouvernementale. Le développement d'une culture de dialogue entre les universités et l'État est essentiel.

Par ailleurs, dans le système d'enseignement supérieur japonais, certains types d'activités et de services, tels que les centres pour la formation du personnel, les associations professionnelles, le système de développement de carrière du personnel, les bourses et autres types de soutien aux étudiants, sont situés à la périphérie du système et ne sont vraiment pas développés. Le gouvernement devra donc aussi investir dans ces activités.

D'autre part, les universités, tous secteurs confondus, doivent construire une communauté ayant pour objet d'organiser la coopération entre elles en vue de faciliter la réalisation de leurs missions, au lieu de se mettre des bâtons dans les roues²³. Ce sera d'autant plus important que la réforme gouvernementale touchera certainement l'ensemble de l'enseignement supérieur face à la diminution des effectifs étudiants et la difficulté financière de l'État.

L'auteur :

Professor Jun Oba
Associate Professor
Research Institute for Higher Education
Hiroshima University
739-8512 Higashi
Japan
E-mail : oba@hiroshima u.ac.jp.

Notes

1. L'appellation officielle du ministère est « ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) ». Dans ce document, nous utilisons le terme « ministre de l'Éducation » pour désigner le ministre responsable du MEXT.
2. Afin d'avoir une meilleure compréhension de l'autonomisation des universités nationales, les lecteurs sont invités à se référer à Oba (2002) et Oba (2004a).
3. Strictement parlant, les institutions universitaires nationales ont été constituées en tant que personnes morales par la Loi à part les universités nationales. Celles-ci ont été fondées par lesdites institutions.
4. C'est l'instance ultime avant la décision finale du président. Au sujet des attributions de chaque conseil, voir Oba (2004a).
5. Le Compte spécial a été mis en place en 1964 pour financer les institutions scolaires sous la juridiction du ministère de l'Éducation (essentiellement les universités nationales) et pour placer leur budget indépendamment du budget du compte général afin de contrôler leurs revenus et dépenses.
6. *Nippon Keizai Shinbun* (Journal Nikkei) daté du 5 août 2004. Le président en exercice a été finalement sélectionné à l'issue du scrutin.
7. *Nippon Keizai Shinbun* (Journal Nikkei) daté du 27 mars 2004.
8. La nomination se faisait par le président de l'université, mais la décision par le Conseil de faculté était *de facto* définitive.
9. *Nippon Keizai Shinbun* (Journal Nikkei) daté du 3 août 2004.
10. Au Japon, les régions ne constituent pas des collectivités territoriales, mais ce sont des groupes de départements géographiquement rapprochés.
11. www.casti.co.jp/.

12. L'Article 22 de la Loi concernant les fonctions des IUN stipule que les universités nationales doivent fournir aux étudiants des consultations sur des sujets tels que les études, la planification des carrières et la santé physique et mentale, et d'autres formes de soutien.
13. *Nippon Keizai Shinbun* (Journal Nikkei) daté du 27 mars 2004.
14. *Nippon Keizai Shinbun* (Journal Nikkei) daté du 5 août 2005.
15. La concurrence entre les secteurs public et privé fait l'objet de Oba (2004b).
16. Si l'injonction du Premier ministre n'a pas abouti à la privatisation des universités nationales, elle a eu pour résultat des *Politiques pour la réforme structurelle de l'université (université nationale)* en juin 2001 (voir Oba 2004a) et a considérablement accéléré le processus de l'autonomisation.
17. Le groupe d'étude sur l'autonomisation des universités nationales, mis en place dans le MEXT, a présenté le rapport final le 26 mars 2002.
18. Voir Oba (2004b).
19. Il s'agit d'une sorte de fondation d'utilité publique avec la personnalité juridique.
20. La nomination du président par le ministre n'aura peut-être pas beaucoup de signification, du fait que la nomination des présidents avait toujours entériné la décision prise par universités nationales jusqu'à leur autonomisation. Par contre, le rôle effectif des inspecteurs n'est pas très clair.
21. Les programmes de ce genre ont été davantage ouverts aux autres secteurs.
22. L'autonomisation des universités nationales et la politique de contractualisation ont beaucoup de points communs.
23. C'est au Japon où les fonds publics attribués à l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB, sont les plus faibles des pays de l'OCDE. Voir Oba (2004b).

Références

- Frémont, A. et al. (2004), *Les universités françaises en mutation (1984-2002)*, Documentation française, Paris.
- Kaneko, M. (2003), « Kokuritsudaigakuhojin to daigakuunei – Kotokyoiku niokeru seifu no yakuwari » [L'autonomisation des universités nationales et l'administration universitaire – Le rôle du gouvernement en enseignement supérieur] (en japonais), Le 31^e colloque annuel de l'Institut de recherche pour l'enseignement supérieur (RIHE), Université d'Hiroshima, les 21-22 novembre, Hiroshima.
- Oba, J. (2002), « La réorganisation des universités nationales au Japon – sur les plans du gouvernement, de la gestion du personnel et du financement », document présenté à la Conférence générale 2002, OECD/IMHE, Paris.
- Oba, J. (2004a), « L'évolution de l'université d'État au Japon – le renforcement de l'autonomie institutionnelle et la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur », document présenté au Séminaire *Enseignement supérieur* de Sciences-Po du 29 janvier, Paris.
- Oba, J. (2004b), « Towards privatisation? Restructuring of the national universities in Japan », document présenté au deuxième séminaire international « Reform of Higher Education in Six Countries », du 8 au 9 juillet, organisé par l'IFF Wien de l'Université de Klagenfurt, Vienne.

* Les documents de l'auteur précités sont téléchargeables à :
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/index-f.html>.

La gestion des relations avec l'industrie : le cas des universités brésiliennes

par

Maria Alice Lahorgue

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brésil

Pendant longtemps, les relations universités-entreprises se sont résumées aux contacts individuels, informels et ponctuels. Quand le processus d'innovation a pris de la vitesse, les entreprises ont commencé à demander plus de collaboration avec les universités (recherches coopératives à plus long terme, par exemple) et les gouvernements ont mis l'interaction universités-entreprises au centre de leurs stratégies d'innovation; les universités ont dû organiser des structures d'interface, en même temps qu'elles mettaient au point des normes internes concernant l'emploi du temps des enseignants-chercheurs, la propriété industrielle, inter alia.

Au Brésil, les universités ont pris cette trajectoire pendant les années 90. L'expérience brésilienne démontre que le succès des structures d'interface dépend non seulement de la politique nationale d'innovation mais, surtout, des conditions particulières de chaque établissement. Cet article analyse les résultats de trois enquêtes menées par l'Université fédérale du Rio Grande do Sul auprès des services de transfert de technologies et des services de propriété intellectuelle des universités brésiliennes. L'article est organisé selon les axes suivants : 1) le contexte des relations université-entreprises au Brésil; 2) les caractéristiques, les points forts et les faiblesses des services universitaires, à partir de leur évolution dans la dernière décennie; et 3) des repères pour la construction de stratégies internes.

Introduction

Il y a presque 40 ans, deux scientifiques latino-américains, Sábato et Botana, ont décrit un modèle de développement économique pour l'Amérique latine basé sur la coopération entre les entreprises, les gouvernements et les universités (Etzkowitz et Carvalho de Mello, 2004). Dans leur schéma, le gouvernement était responsable de la mise en œuvre du modèle selon une démarche descendante « *top-down* ». Il faut comprendre leur démarche dans le contexte des pays sud-américains, qui étaient à cette époque-là en plein processus de développement industriel basé sur la substitution aux importations, selon la recette de la Cepal (Commission économique pour l'Amérique latine). Les modèles de développement visaient surtout l'auto-suffisance (le « noircissement » du tableau « *input-output* »), sans que la création de nouveaux produits et de nouvelles technologies eût été une priorité. En fait, les nouvelles technologies, qui ont bouleversé le monde d'après 1975, n'étaient pas encore vraiment perçues et l'on croyait encore à la convergence entre les pays en matière de développement. Sábato et Botana ont compris qu'il fallait aller plus loin et que cela ne serait pas possible sans qu'il y ait une synergie entre les trois secteurs, sous l'impulsion des gouvernements, qui étaient à cette époque en Amérique latine surtout des dictatures militaires, très nationalistes.

Il va falloir attendre presque 20 ans pour que le modèle proposé par les deux scientifiques ait une quelconque opportunité de concrétisation. Le monde issu de la globalisation est très différent du monde des années 60. Le « noircissement » des tableaux « *input-output* », avec la protection des marchés domestiques, devient l'exception face aux nouvelles règles de l'OMC. En plus, les nouvelles technologies (surtout celles de l'information et de la communication) ont redéfini le mode de production et les relations entre les espaces nationaux. Désormais, l'innovation devient la condition ultime de la compétitivité et les « décideurs » se rendent compte que les milieux innovateurs sont des espaces où l'infrastructure de science et technologie joue un rôle important. C'est ainsi que les universités, responsables d'une partie importante de la production scientifique, rentrent dans les stratégies de développement en tant qu'éléments-clés du système d'innovation. Dans le passé, il était courant d'imaginer qu'une recherche performante produirait, linéairement et naturellement, des innovations technologiques et de la croissance économique. En fait, de 1945 jusqu'aux années 1980, la science a évolué selon les « règles » de Vannevar Bush (auteur du rapport *Science – the endless frontier* conclu en 1945). Dans le cadre de ce « contrat

social », en général, les gouvernements finançaient la recherche scientifique dans l'attente que ses résultats auraient des effets positifs sur l'économie et sur la société, sans qu'une évaluation plus profonde soit faite. Cela s'est révélé très éloigné de la réalité, imposant aux décideurs de nouvelles rationalisations. Martin (2000), en démontrant la pertinence de la prospective scientifique et technologique comme moyen de réduire les risques de mauvais choix politiques, montre qu'un changement important dans la relation science-société s'est produit dans la dernière décennie (Lahorgue, 2003).

Le nouveau « contrat social », qui est toujours, aujourd'hui, en voie de construction, met l'accent sur la mission et l'articulation stratégique de la recherche, en même temps que sur les nouvelles formes de gouvernance des universités. Dans les pays « émergents », la recherche menée par les institutions nationales et son transfert aux entreprises locales est devenue une des bases des stratégies de compétitivité, étant donné que le transfert technologique par la voie des relocalisations des grandes firmes transnationales s'est montré décevant en ce qui concerne la constitution et une capacité interne d'innovation (Cassiolato, Elias, 2003). Le financement de la recherche a suivi cette trajectoire stratégique, misant sur l'innovation et, donc, sur la recherche appliquée. Partout, ces politiques ont des implications importantes pour la gestion des universités qui doivent désormais entreprendre des nouvelles activités d'interaction avec les entreprises, de protection et de commercialisation de leur propriété intellectuelle, de création de nouvelles entreprises de base technologique, de gestion de parcs technologiques, et ainsi de suite. Au Brésil, où la plupart du personnel scientifique et des ingénieurs sont employés par des institutions publiques (surtout par les universités), ces nouvelles données sont en train de provoquer des modifications importantes dans la gestion universitaire.

Les années 90 ont été pour les universités brésiliennes la période où cette nouvelle trajectoire s'est affirmée. L'expérience brésilienne démontre que le succès des structures d'interface dépend non seulement de la politique nationale d'innovation mais, surtout, des conditions particulières de chaque établissement.

Le contexte brésilien

Au Brésil, le secteur public est responsable de la quasi-totalité de la recherche et développement (R-D). Dans le secteur public, les universités sont les principaux responsables de la production de connaissances. L'importance des universités en ce qui concerne la recherche se traduit dans la répartition du personnel scientifique et des ingénieurs au Brésil. À peu près 71 % de ce personnel appartient aux institutions d'enseignement supérieur, 17 % au secteur privé et 12 % au gouvernement (MCT, 2001).

Dans les années 70, sous le régime militaire, le gouvernement brésilien fait un important effort d'appropriation des connaissances scientifiques et technologiques par des ressortissants nationaux, dans le but de maîtriser les bases du développement de nouveaux procédés et de nouveaux produits industriels. Les universités publiques étaient les seules institutions qui pouvaient faire l'objet de tels efforts, d'une part, parce qu'elles disposaient de personnel qualifié et, de l'autre, parce que le secteur industriel n'était pas incité à l'innovation étant donné que le marché national était totalement protégé. C'est ainsi qu'il y a eu un processus d'institutionnalisation de la recherche à partir de l'implantation d'une politique articulée autour d'un projet économique devenu surdéterminant. Et ce processus a privilégié les universités.

Les systèmes de formation doctorale et de recherche sont ainsi totalement imbriqués dans le pays. La recherche est menée par les mêmes institutions et par les mêmes professeurs que ceux qui sont responsables de la formation doctorale. Le Brésil compte quelques 15 mille groupes de recherche, répertoriés par le CNPq (Conseil national de la recherche rattaché au ministère de la Science et de la Technologie – MCT) en 2002. Presque 90 % de ces groupes appartiennent à des universités, des écoles isolées et des instituts de recherche. Seize institutions, presque toutes publiques, 7 % de leur nombre total, détiennent la moitié des groupes répertoriés (MCT, 2001). Le tableau 1 montre l'évolution de ces variables au cours de la dernière décennie, période pendant laquelle la croissance du nombre d'institutions, par exemple, est remarquable.

Tableau 1. **Nombre d'institutions, de groupes de recherche, de chercheurs et de docteurs, Brésil, 1993, 1995, 1997, 2000, 2002**

	1993	1995	1997	2000	2002
Institutions	99	158	181	224	268
Groupes	4 404	7 271	8 632	11 760	15 158
Chercheurs (C)	21 541	26 799	34 040	48 781	56 891
Docteurs (D)	10 994	14 308	18 724	27 662	33 947
(D)/(C) en %	51.04	53.39	55.01	56.71	59.67

Source : CNPq, 2004, www.cnpq.br.

Mais si l'évolution du nombre des groupes de recherche et des docteurs au cours de la décennie 1990 est remarquable, la comparaison avec d'autres pays (tableau 2) montre que la situation brésilienne est loin d'être confortable. En 2001, 6 042 étudiants ont reçu le titre de docteur, ce qui signifie 3.5 docteurs par 100 000 habitants (pour une population de 172 millions), tandis que cette même proportion était de 12.0 en Corée (1998), 15.1 aux États-Unis et 19.1 au Royaume-Uni (1999 pour ces deux derniers pays).

Tableau 2. **Étudiants qui ont obtenu le grade de docteur, par année et pays sélectionnés**

		Nouveaux docteurs (ND)	ND/100 000 habitants
Brésil	2001	6 042	3.5
Corée du Sud	1998	5 586	12.0
États-Unis	1999	41 140	15.1
Royaume-Uni	1999	11 338	19.1

Source : Carneiro, J. et R. Lourenço (2003).

Les gouvernements (fédéral et des États) sont responsables de 60 % du financement de la R-D. Presque la moitié du financement public est destinée à la formation de troisième cycle (*masters* et docteurs) et bénéficie donc aux institutions d'enseignement supérieur. En 2000, les dépenses en R-D s'élevaient à 1.05 % du PIB brésilien, tandis qu'elles étaient de 2.47 % en Corée et de 2.65 % aux États-Unis.

La nouvelle politique industrielle brésilienne, lancée en 2004 (www.desenvolvimento.gov.br), met l'accent sur la promotion de la capacité innovatrice des entreprises et le développement des technologies « d'avenir » (biotechnologie, informatique, nanotechnologie, *inter alia*) en tant que l'une des stratégies de consolidation de la compétitivité nationale. Parmi les mesures annoncées par le gouvernement fédéral, plusieurs touchent les universités et leurs activités d'interaction avec l'industrie. Le développement de recherches ciblées, la promotion des systèmes locaux de production et d'innovation, le soutien à l'introduction d'innovations dans les petites et moyennes entreprises (PME), une loi d'innovation (semblable à la loi française) sont autant d'exemples de telles mesures. C'est ainsi que le processus entamé depuis les années 90 par les universités pour accélérer l'organisation de l'interaction avec les entreprises a franchi un nouveau seuil.

Avant d'aborder la situation actuelle et les tendances émergentes dans la gestion de l'interaction université-entreprises, il est intéressant d'observer deux traits qui ont souligné le financement de la recherche au Brésil. D'un côté, depuis au moins dix ans, face à la crise fiscale, la politique de financement de la recherche brésilienne accentue, dans une certaine mesure, la tendance mondiale au « contrôle » et au choix en matière de S-T en rapport avec les stratégies de développement économique (Lahorgue, 2004). De l'autre côté, le gouvernement a traditionnellement financé directement les chercheurs et leurs partenaires (organisations à but lucratif ou non) sans se préoccuper des effets de ces activités sur les institutions universitaires. Au fil des ans, cette approche du financement a introduit une culture de l'individualisme, où les décisions sont prises majoritairement au niveau du groupe de recherche et souvent par le seul chercheur. Ces deux traits se sont traduits par l'évolution différenciée des unités

d'enseignement-recherche dans les universités (où les unités qui sont inscrites dans les choix stratégiques de la politique de développement économique ont beaucoup plus de ressources que les autres) et dans une tendance aux interactions informelles, individuelles et très ponctuelles.

Nouvelles missions, nouveaux instruments

En exposant la thèse de la *triple helix*, Etzkowitz (2002, p. 143) dit qu'elle peut être appréhendée à travers sept propositions. L'une d'elles est celle des nouveaux canaux d'interactions qui articulent les différentes sphères institutionnelles entre elles et accélèrent la vitesse de l'innovation :

« Au modèle linéaire de transfert des connaissances établi par le monde universitaire s'ajout le transfert de technologie sous l'angle de la propriété intellectuelle et sous celui de la création d'entreprises par les anciens élèves et les professeurs. En partant des problèmes industriels et sociaux le modèle linéaire inverse offre un point de départ pour l'établissement de nouveaux programmes de recherches et de nouvelles disciplines. L'interaction entre ces deux dynamiques suscite un mode interactif d'innovation. »

Cette section analyse l'évolution de l'organisation universitaire brésilienne pour faire face aux défis générés par ces nouvelles missions, au cours des 15-20 dernières années. Pour cela nous allons décrire les réorganisations institutionnelles successives qui ont été réalisées afin d'éviter la fragmentation interne, de diminuer les risques et de mieux s'articuler avec la société.

Au début des années 90, les universités ont commencé à définir des règles institutionnelles pour la prestation de services. C'était surtout l'imitation de la règle américaine du *one-fifth*, c'est-à-dire la possibilité de consacrer une journée de huit heures aux activités liées à la troisième mission. Les institutions où la recherche était plus dense, telles les universités de São Paulo, de Campinas ou du Rio Grande do Sul, ont entériné la règle du *one-fifth* dans la première moitié des années 90. Après cela, plusieurs autres institutions ont suivi.

Cette « flexibilisation » des règles de l'emploi du temps des enseignants-chercheurs a ouvert la voie à l'augmentation des interactions correspondant à la culture individualiste, où l'échange se fait plutôt entre l'individu et l'entreprise. En 1994, une loi fédérale a permis la création de fondations de droit privé pour soutenir les universités publiques dans leurs relations avec la société autres que l'enseignement *stricto sensu*. Les universités publiques au Brésil sont confrontées à plusieurs obstacles légaux qui empêchent la flexibilité et la « fluidité » dans la négociation avec les entreprises. Les fondations ont été conçues pour aider les institutions à surmonter ces obstacles. D'un côté, l'existence des fondations a été bénéfique, dans la mesure où elles ont effectivement contribué à l'approfondissement des interactions. D'un autre côté, elles ont donné encore

plus de champ aux interactions « sauvages », c'est-à-dire à celles ayant lieu hors de tout contrôle institutionnel.

Dans un mouvement de réorganisation, visant à une meilleure gestion des interactions, les universités brésiliennes ont créé des services de transfert technologique (STT) dotés des objectifs suivants (Santos, Solleiro, Lahorgue, 2004) :

- contacter les entreprises pour prospecter des opportunités de transfert ;
- identifier les technologies disponibles dans l'université qui pourraient être transférables ;
- soutenir la négociation et l'élaboration des contrats de transfert technologique ;
- élaborer des études de viabilité économique des inventions de l'université, comme support à la décision aux dépôts de brevets ;
- accompagner l'exécution des contrats ;
- prospecter les sources de financement de projets de R-D ;
- réaliser le marketing institutionnel ;
- réaliser les activités de protection de la propriété intellectuelle de l'université (brevets, commercialisation, etc.).

En 2003, à partir d'une recherche financée par la Finep (l'agence de financement de la recherche du MCT), il a été possible d'identifier 25 STT au Brésil, la plupart (68 %) dans les universités publiques. Il est intéressant de remarquer que les STT brésiliens n'ont pas une dénomination homogène. Quelques uns s'appellent effectivement STT mais d'autres ont pris les dénominations d'agence ou de groupe, entre autres. Cela s'explique par le fait que les universités ont décidé de leur création sans qu'il y ait une norme nationale qui puisse donner lieu à un titre unique, comme c'est le cas aux États-Unis ou en Espagne, par exemple.

Du point de vue de l'organigramme, les STT sont surtout rattachés aux vice-présidences de recherche, des études doctorales et d'extension (c'est-à-dire, des activités de services à la société). Rares sont ceux liés directement à la présidence de l'université.

Dans 60 % des institutions qui ont participé à l'étude, STT n'est pas le seul secteur responsable des activités d'interaction. Ce résultat est semblable au cas de l'OCDE (2003, p. 39) :

« Les résultats de l'enquête de l'OCDE ont montré que, de façon générale, aux Pays-Bas et en Corée l'organisation de la PI des TTO basés en université est tout à fait institutionnalisée. En Italie, en revanche, 35.7 % seulement des universités s'en remettent à un office dédié de transfert de technologie ou de concession de licences tandis que 46.4 % délèguent ces activités à

d'autres offices pour lesquels le transfert de technologie n'est pas la mission principale. En Allemagne et dans les universités et les laboratoires de recherche danois mais aussi en Russie, les TTO des PRO non universitaires tendent à être organisés comme des divisions d'un PRO qui n'est pas dédié à un TTO en soi. La question se pose de savoir s'il existe un arrangement institutionnel optimum pour l'organisation des TTO. »

La création des STT n'a pas réduit le rôle des fondations : 76 % des institutions utilisent ces organisations pour gérer les contrats et les recettes financières. En fait, les STT ne se sont pas substitués aux fondations. Ils ont été créés dans le but de transformer une relation de type individu-entreprise en une véritable interaction université-entreprise. On pourra se passer des fondations uniquement quand les dispositions légales seront changées afin de permettre aux universités et à d'autres institutions de recherche publiques de passer des contrats, d'avoir des participations dans des entreprises d'essaimage et de rémunérer leur personnel plus que le salaire défini par le statut du fonctionnaire public, par exemple.

Les STT brésiliens sont petits si l'on ne prend en compte que leur personnel EPT (équivalent plein-temps). En moyenne, ils emploient 3.5 personnes ce qui est proche des autres expériences mondiales. Néanmoins, il faut observer qu'une partie importante de leurs équipes est constituée par du personnel temporaire – soit des étudiants, soit des professionnels, qui reçoivent des bourses et qui, par conséquent, ne peuvent pas rester plus de deux ou trois ans dans STT.

Le tableau 3 montre les activités entreprises par les 25 STT participant à la recherche. L'analyse de ces activités montre que les STT brésiliens se ressemblent beaucoup. La principale différence entre ces organisations tient aux activités liées à la protection de la propriété intellectuelle : dépôt de brevets, enregistrement de marques et de logos, commercialisation. Ce

Tableau 3. **Activités déclarées par les STT au Brésil**

Activités	STT	% du total (25 STT)
Services technologiques/gestion	18	72
Gestion des services technologiques	18	72
Négociation de projets	19	76
Élaboration de contrats/conventions	22	88
Enregistrement de la PI	17	68
Commercialisation des technologies	16 ¹	64
Formation continue	20	80
Diffusion technologique	19	76

1. Dont seulement 5 institutions avaient eu au moins une expérience de commercialisation.

Source : Santos, Solleiro, Lahogue (2004).

tableau montre aussi que les STT se chargent d'une partie des activités d'interaction. Un autre groupe d'activités liées à la création d'entreprises de base technologique dépend d'autres secteurs des institutions.

En 1984, le CNPq a lancé un programme de soutien à la création de parcs technologiques au Brésil. L'objectif était de promouvoir l'implantation d'entreprises d'essaimage de recherche. C'était une reconnaissance du rôle des petites entreprises innovantes. Cependant, l'initiative est arrivée trop tôt. Il n'y avait dans le pays ni la masse critique du point de vue scientifique, ni d'entreprise de haute technologie. Les parcs prévus par le programme ont dû attendre plus de 15 ans pour devenir viables. Mais l'idée était lancée et on a assisté au développement d'un puissant mouvement de création d'incubateurs (ou pépinières) technologiques.

Les incubateurs et les parcs technologiques au Brésil sont majoritairement liés aux institutions d'enseignement supérieur. En 2003, il y avait au Brésil 207 incubateurs et 10 parcs technologiques en opération. Des 207 incubateurs, 107 sont de base technologique, dont plus de 80 % ont des liens formels avec des universités. Les 10 parcs technologiques en opération ont tous des liens formels et informels avec des universités (Anprotec, 2003).

La création d'incubateurs dans les universités date de la fin des années 80. Dans la dernière décennie, le nombre d'incubateurs a augmenté sans cesse. À la différence des STT, les incubateurs sont répartis dans toutes les institutions, publiques ou privées. La gestion de ces organisations est faite par une petite structure rattachée à la vice-présidence pour la recherche, les études doctorales ou l'extension. C'est-à-dire, le même type de liaison avec l'institution que pour les STT. Mais cela ne signifie pas qu'il y ait une convergence dans la même institution : il est commun que le STT soit plutôt lié à la recherche et l'incubateur ou le parc technologique à l'extension.

Dans une recherche récemment conclue sur les incubateurs et les parcs technologiques au Brésil (Lahorgue, 2004b) financée par l'Anprotec (l'association nationale des incubateurs et parcs technologiques) et le Sebrae (Service national des micro et petites entreprises), il a été possible d'observer que les institutions commencent à peine à introduire le processus d'incubation dans leurs stratégies de développement institutionnel. C'est ainsi qu'on observe les tendances suivantes :

- la diffusion de l'esprit d'entreprise dans tous les niveaux d'enseignement ;
- la prospection des technologies susceptibles d'être développées par des entreprises d'essaimage de recherche universitaire, dans les incubateurs et dans les parcs technologiques ;
- l'agrégation de la prestation de services technologiques et de gestion aux petites entreprises présentes dans le tissu productif local, en utilisant l'expertise acquise pour aider les entreprises des incubateurs.

On est donc en train d'assister au rapprochement entre les activités des STT et celles des incubateurs/parcs technologiques, un rapprochement dont la vitesse paraît dépendre de la maturité des activités de développement technologique des institutions.

Dans ce mouvement, les universités commencent à centraliser toutes les activités de développement technologique dans une seule structure interne, liée à la présidence de l'institution. Ces cas sont encore rares mais leur nombre augmente de manière importante. La recherche sur les incubateurs et les parcs technologiques, a permis d'observer sept de ces structures. Une des plus anciennes est celle de l'Université de Brasília, qui existe depuis 15 ans; toutes les autres ont été créées il y a moins de 10 ans. D'une manière générale, ces structures centralisent les activités de création d'entreprises, d'interaction avec le secteur productif, de protection de la propriété intellectuelle, la gestion du parc technologique et la coordination des entreprises junior (formées par les étudiants, surtout pour des services de consultation). Le tableau 4 montre les principales activités de ces structures qui portent des noms variés : institut, centre ou secrétariat.

Tableau 4. **Les nouvelles structures de gestion de l'interaction (institutions sélectionnées)**

Structure	IES	Activités							
		Incubateur	Parc	Entrepre- nariat	Entreprises- junior	Propriété intellec- tuelle	Contrats d'inter- action	Dévelop- pement régional	Incubateur social
AGT	Privée	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
CDT	Publique	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Centev	Publique	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Inst. Gene	Privée	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
I. Gênesis	Privée	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Sedetec RS	Publique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Sedetec JF	Publique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

Source : Recherche de l'auteur.

Non seulement ces nouvelles structures centralisent les activités typiques de l'interaction université-entreprises mais elles y ajoutent d'autres activités concernant les interactions université-société. Les projets de développement régional et les incubateurs de coopératives populaires ou d'artisanat sont autant d'exemples de ces nouvelles activités qui rendent encore plus concrète la double dynamique dont parlait Etzkowitz, avec le dialogue entre les stratégies institutionnelles et la société locale.

Conclusion

Les universités brésiliennes ont déjà fait un effort important afin de se donner une organisation capable de contrecarrer la tendance à la fragmentation institutionnelle, en reprenant la gestion de l'interaction. Mais la tâche est loin d'être achevée. Les problèmes concernant les aspects régulateurs sont toujours les mêmes depuis le début de la période analysée ici. La loi d'innovation, publiée en décembre 2004, a pour but de lever une partie importante des obstacles cités plus haut. Cette loi définit des règles importantes pour les relations université-entreprises : l'utilisation des laboratoires par les entreprises, l'échange de personnel entre les universités et les entreprises, le paiement au personnel universitaire impliqué dans l'interaction sans l'utilisation des fondations, la création d'entreprises start-up par des enseignants-chercheurs, la commercialisation de brevets avec exclusivité, des incitations fiscales pour les entreprises qui font de la recherche coopérative avec les universités et centres de recherche et le soutien à l'entreprise technologique de petite taille.

Les nouvelles activités liées à la troisième mission sont beaucoup plus complexes et demandent un personnel qui souvent n'est pas disponible dans les institutions. La solution la plus répandue est celle d'embaucher un boursier, en espérant pouvoir le retenir le plus longtemps possible. En fait, cela pose un problème important, étant donné que les professionnels qui travaillent dans les services chargés de l'interaction sont porteurs de compétences acquises en fonction. Connaître les laboratoires, les partenaires, les particularités de l'institution, le marché, etc., est essentiel au bon développement des activités d'interaction et cela ne se fait pas instantanément. C'est pourquoi, construire et maintenir une équipe, petite et très qualifiée, est un véritable défi à relever, surtout dans les universités publiques.

L'inclusion des relations avec l'industrie dans la stratégie institutionnelle reste quelque peu fragile. Elle dépend encore beaucoup plus de la volonté politique de l'équipe dirigeante que de la culture de l'université. Consolider l'organisation interne des interactions dépend donc non seulement de la suppression des obstacles légaux et du recrutement du personnel stable et qualifié mais surtout de l'engagement d'une partie importante de la communauté interne envers les nouvelles missions.

L'auteur :

Professeur Maria Alice Lahorgue
Vice présidente pour la planification
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Henrique Dias 41/03
90035-100 Porto Alegre, RS
Brésil
E-mail: lahorgfue@ufrgs.br.

Références

- Anprotec (2003), *Panorama 2003*, Brasília : Anprotec.
- Carneiro, J.R.S. et R. Lourenço (2003), « Pós-graduação e pesquisa na universidade », in E. Viotti et M. Macedo, *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil*, Campinas : Unicamp, pp. 169-227.
- Cassiolato, J. et L. Elias (2003), « O balanço de pagamentos tecnológicos brasileiro : evolução do controle governamental e alguns indicadores », in Viotti, E. et M. Macedo, *op. cit.*, pp. 269-328.
- Etzkowitz, H. (2002), *MIT and the rise of the entrepreneurial science*, Londres : Routledge.
- Etzkowitz, H. et J. Carvalho de Mello (2004), « The rise of a triple helix culture: innovation in Brazilian economic and social development », *International Journal of Technology Management and Sustainable Development*, vol. 2, n° 3, pp. 159-171.
- Lahorgue, M.A. (2004a), « Réformes du financement de la recherche au Brésil : La réponse de l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul », *La gestion de la recherche universitaire : relever le défi au niveau des établissements*, OCDE/IMHE, pp. 121-137.
- Lahorgue, M.A. (2004b), *Polos, parques e incubadoras, instrumentos de desenvolvimento do Seculo XXI*, Brasília, Anprotec, Sabrae.
- Martin, B. (2000), *Matching societal needs and technological capabilities: research foresight and the implications for social sciences*, Sussex : SPRU, Electronic WP n° 60.
- MCT (2001), *Ciência, tecnologia e inovação*, Brasília : MCT.
- OCDE (2003), *Turning science into business – patenting and licensing at public research organisations*, Paris : OCDE (en anglais uniquement).
- Santos, M.E.R., J.L. Solleiro et M.A. Lahorgue (2004), *Boas práticas de gestão em escritórios de transferência de tecnologia*, document préparé pour le XXIII Simpósio da Inovação Tecnológica, PGT/USP, octobre 2004.

Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

La revue *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* 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.

Critères de sélection

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 la politique et la pratique 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

** Il est préférable de transmettre les articles sous forme électronique. Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires**, s'il s'agit d'une présentation sur papier.

Longueur : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages (en simple interligne), figures et références incluses (environ 5 000 mots).

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 présentées en simple interligne avec un retrait de sept espaces.

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

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

L'adresse de l'auteur (des auteurs), y compris l'adresse électronique, sera indiquée en fin d'article.

Références dans le texte : Vidal et Mora (2003) ou Bleiklie *et al.* (2000) 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 : Kogan, M. (2004), « L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16. n° 2, pp.9-20.
- Pour les livres : Connell, H. (dir. pub.) (2004), *La gestion de la recherche universitaire – Relever le défi au niveau des établissements*, OCDE, Paris.

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 personnes qui souhaitent soumettre un article l'enverront à :

Le Rédacteur en chef
Politiques et gestion de l'enseignement supérieur
OCDE/IMHE
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16
France
imhe@oecd.org

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2005 02 2 P) ISSN 1682-346X - n° 54224 2005

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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 17, n° 2

SOMMAIRE

Comment définir l'université du XXI ^e siècle ? Brian D. Denman	9
Repenser l'université sans la vider de son sens : engagements externes et transformations internes de l'université dans l'économie du savoir Michael Harloe et Beth Perry	31
L'établissement confronté aux contraintes politiques : comment lui permettre d'exploiter son potentiel Ellen Hazelkorn	47
Gérer les tensions entre recherche et enseignement Anne-Marie de Jonghe	69
Renforcer la capacité de recherche et de transfert de savoir des universités : les instruments politiques employés par les pouvoirs publics Grant Harman	85
La Ligue IDEA : une nouvelle approche de l'internationalisation au sein de la société du savoir H.G. Büttner	103
La constitution en société de l'université nationale au Japon – Premières réactions des nouvelles organisations universitaires Jun Oba	119
La gestion des relations avec l'industrie : le cas des universités brésiliennes Maria Alice Lahorgue	141

Les abonnés à ce périodique peuvent accéder gratuitement à la version en ligne.
Si vous ne bénéficiez pas encore de l'accès en ligne à travers le réseau de votre
institution, contactez votre bibliothécaire. S'il s'agit d'un abonnement individuel
écrivez-nous à:

SourceOECD@oecd.org

www.oecd.org

inthe

Volume 17, n° 2

ISSN 1682-346X
ABONNEMENT 2005
(3 NUMÉROS)

OCDE 

ÉDITIONS OCDE

89 2005 02 2 P

