



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

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



OCDE

Volume 16, n° 3

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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 16, n° 3



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

Les pays membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996), la Corée (12 décembre 1996) et la République slovaque (14 décembre 2000). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement ; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 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.



LES IDÉES EXPRIMÉES ET LES FAITS EXPOSÉS DANS CETTE PUBLICATION LE SONT SOUS LA RESPONSABILITÉ DES AUTEURS ET NE REPRÉSENTENT PAS NÉCESSAIREMENT CEUX DE L'OCDE NI DES AUTORITÉS NATIONALES OU LOCALES COMPÉTENTES.

*

* *

Also available in English under the title:

Higher Education Management and Policy

© OCDE 2004

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tél. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online : www.copyright.com. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

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

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS,

George Washington University, USA (Présidente)

Jaak AAVIKSOO,

Université de Tartu, Estonie

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

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

Dynamique de la massification et de la différenciation : comparaison des systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de la Californie	
<i>John Aubrey Douglass</i>	9
Évaluation de l'incidence de l'enseignement supérieur sur le développement régional : une approche réaliste de meilleures politiques	
<i>Sarah Batterbury et Steve Hill</i>	39
Les universités et l'innovation dans l'économie du savoir : l'expérience des régions anglaises	
<i>Fumi Kitagawa</i>	61
Université, externalités de connaissance et développement local : l'expérience d'une université nouvelle	
<i>Marylène Mille</i>	89
Intégrer les stratégies de recherche et d'enseignement : les implications pour la gestion et la conduite des établissements au Royaume-Uni	
<i>William Locke</i>	115
La démocratie et l'éducation universitaire au Nigéria : quelques considérations d'ordre constitutionnel	
<i>Olalekan Arikewuyo</i>	139
Les écoles d'art de demain : enjeux et possibilités	
<i>Ellen Hazelkorn</i>	153

Dynamique de la massification et de la différenciation : comparaison des systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de la Californie¹

par

John Aubrey Douglass
UC Berkeley, États-Unis

L'enseignement supérieur américain et les systèmes mis en place dans les différents États (la Californie, par exemple) offrent des modèles comparatifs pour l'enseignement supérieur britannique. Cet essai est une analyse comparative de l'enseignement supérieur américain et britannique, suivie d'une description du développement et de la structure actuelle du système californien. La Californie possède un réseau largement accessible de collèges et d'universités extrêmement différenciés qui offrent collectivement de multiples voies d'accès aux programmes et aux diplômes de l'enseignement supérieur. Un réseau qui a également démontré sa grande efficacité en termes de coûts pour les contribuables comme pour les étudiants. Ce modèle permet d'évaluer les points forts et les points faibles du système d'enseignement supérieur britannique et, en particulier, des systèmes hautement décentralisés de l'Angleterre et du Pays de Galles. Mais si l'on cherche une éventuelle inspiration du côté de la Californie, quelques mots de mise en garde s'imposent. Le système californien peut fournir des idées en matière de différenciation, de gouvernance, d'accès et de maîtrise des coûts. Mais il n'apporte pas grand chose pour ce qui est de la politique et du difficile processus de réorganisation ou de modification de systèmes d'enseignement supérieur extrêmement développés comme celui du Royaume-Uni.

Pour entretenir et maintenir des programmes d'études de grande qualité, les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont besoin de niveaux de financement et de structures d'organisation suffisamment stables. Toutefois, l'organisation de ces systèmes doit également être suffisamment souple pour satisfaire et, à l'occasion, anticiper des exigences sociétales nouvelles et toujours plus grandes. On pourrait arguer que la prolifération actuelle des réformes de l'enseignement supérieur par les États-nations cherche cet équilibre, conditionné par leur mixe historique en matière d'établissements d'enseignement tertiaire, leur culture politique actuelle et, de plus en plus, par les modèles internationaux.

Dans le texte qui suit, le système californien (ES) sert de base de comparaison pour une analyse du système britannique d'enseignement supérieur, avec des implications pour d'autres pays de l'OCDE. Dans cette analyse, je propose un examen général des taux de participation et de la structure de l'enseignement supérieur américain. Le système californien fournit ensuite une source d'investigation des contrastes et des similitudes qu'il présente avec le système britannique. On peut arguer qu'aucun autre État de l'Union n'offre un réseau aussi différencié et abordable de collèges publics et d'universités, dont beaucoup sont de qualité internationale.

La Californie ne peut fournir un modèle directement applicable au contexte et à la culture du système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni, ou d'autres pays membres de l'OCDE. Mais elle offre une plate-forme de discussion des problèmes importants pour les décideurs, parmi lesquels figurent le financement, les droits d'inscription, la gouvernance, la différenciation des missions, la maîtrise des coûts et le défi mutuel de l'extension des effectifs et des programmes. Si les différences entre les systèmes nationaux d'enseignement supérieur sont nombreuses, on observe également un nombre grandissant de similitudes dans les problèmes liés à la gestion d'un enseignement supérieur de masse et à la recherche de méthodes de financement de leur croissance. Le texte qui suit traite essentiellement de la structure, de la dynamique et des problèmes du système californien et propose une série d'observations sur l'enseignement supérieur anglais.

Différences entre les systèmes américain et britannique d'enseignement de masse

L'étude qui suit du système américain se concentre sur les schémas d'inscription des étudiants comme indicateurs de l'offre et de la demande. Toutefois, le prologue étudie brièvement trois différences importantes entre le système britannique et le système américain. À l'intérieur du Royaume-Uni, on observe des différences importantes touchant en particulier l'Écosse et l'Irlande du Nord. La discussion qui suit porte essentiellement sur l'Angleterre et le Pays de Galles qui représentent ensemble 89 % des étudiants inscrits au Royaume-Uni.

Vision globale contre vision éclatée de l'enseignement supérieur

Qu'est-ce qui constitue exactement l'enseignement supérieur dans les systèmes britannique et américain? Un certain nombre de disparités structurelles importantes caractérisent cette analyse. Aux États-Unis, on considère que l'enseignement post-secondaire commence à 18 ans, normalement après l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Historiquement, l'enseignement tertiaire sous toutes ses formes est perçu comme faisant partie du système d'enseignement supérieur. On pourrait qualifier cette vision de *globale* car elle regroupe une grande diversité de programmes et d'établissements d'enseignement post-secondaire sous le label d'enseignement supérieur, qui est plus généralement connu au sein de l'Union Européenne sous le nom d'enseignement tertiaire.

Cette vision est en partie renforcée par la nature extrêmement mobile des étudiants qui peuvent commencer leur enseignement dans un collège communautaire et le terminer dans une université. Le résultat est un sentiment très fort d'intérêts mutuels parmi les établissements d'enseignement tertiaire, des processus d'agrément partagé, des associations professionnelles, des efforts de lobbying et une approche raisonnablement cohérente des systèmes d'enseignement supérieur en matière de collecte et d'analyse des données.

Assurément, il existe des statuts académiques différents pour chaque type d'établissement et pour leur corps professoral. Aucune structure sensée d'enseignement supérieur ne peut s'interdire un certain sentiment de structure de castes. À l'intérieur du marché américain, le *zeitgeist* proclame que différents établissements peuvent exceller dans leur propre niche publiquement nommée. Parmi les universitaires et parmi les américains en général, cette notion atténuée et nuance le sentiment d'une structure hiérarchique des établissements.

Au Royaume-Uni, l'enseignement supérieur commence également à 18 ans. Mais, une vision *éclatée* fait clairement la différence entre l'enseignement universitaire et l'orientation professionnelle du secteur de la formation

complémentaire (FC) dans la culture, la collecte et l'analyse des données et les réseaux parallèles du corps professoral et des administrateurs. Cette vision est influencée en partie par une conception plus rigoureuse de l'enseignement supérieur. Les universités sont engagées dans l'enseignement supérieur et la recherche tandis que les collèges de formation complémentaire ne le sont pas. Il y a des étudiants qui se dirigent vers l'université mais aussi une proportion importante dont la formation commence et se termine dans le secteur de la FC.

Mais le rôle considérable joué par le secteur dans la formation des étudiants de la cohorte des 16-18 ans (âge équivalant aux deux dernières années de l'enseignement secondaire aux États-Unis), est également un facteur important de ségrégation de la FC. Quelque 90 % des étudiants atteignant l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, qui est de 16 ans au Royaume-Uni, suivent une certaine forme d'enseignement ou de formation théorique ou pratique ; nombre d'entre eux vont dans le secteur de la FC. Certains observateurs considèrent que l'expérience d'enseignement des étudiants britanniques de *sixth form** est équivalente par sa rigueur académique, à celle des deux premières années de l'enseignement (post-secondaire) des *colleges* américains.

Cet hybride de la FC (établissement proposant à la fois un enseignement secondaire officiel, des programmes professionnels et des cours d'enseignement supérieur désormais défini comme un enseignement tertiaire débutant à l'âge de 18 ans) n'existe tout simplement pas aux États-Unis. Une initiative du gouvernement travailliste prévoit d'étendre considérablement le rôle du secteur de la FC dans l'offre de cours et la délivrance de diplômes d'enseignement post-secondaire et supérieur (NCIHE, 1997). Pour l'année universitaire 2000-2001, sur un total de 3,1 millions d'étudiants dans le secteur de la FC, 241 000 seulement, soit 7 %, étaient inscrits dans des cours préparant à des diplômes de l'enseignement supérieur. La plupart des *colleges* continuent à se concentrer sur la formation professionnelle et, dans une mesure bien moindre, sur la préparation aux niveaux AS et A2 pour les admissions à l'université (HESA, 2002; DfES, 2002).

Les plans gouvernementaux de financement et d'inscription donnent à penser que plus de la moitié de l'augmentation des effectifs devrait se faire en Angleterre dans le secteur de la FC. Cette augmentation devrait, pour une large part, comprendre les étudiants inscrits dans les nouveaux *Foundation Degrees*, programme d'enseignement post-secondaire ou professionnel sur 2 ans proposé par la FC mais dispensé par des universités britanniques partenaires (DFES, 2001). Les systèmes actuels de financement du HEFCE

* Équivalent de la 1^{ère} dans le système français

fournissent des incitations financières à l'extension de ces partenariats et, espérons-le, à un élargissement de l'accès et à un accroissement des effectifs. Mais, jusqu'ici, l'intérêt des universités et de la plupart de la FC pour ce type de relations est relativement limité. Facteur tout aussi important, la demande de programmes d'enseignement supérieur de formation complémentaire semble généralement faible.

Des opportunités différentes pour l'inscription à l'université

Les différentes voies ouvertes aux étudiants passant de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire offrent un autre contraste important. Pour faire simple, les différences de timing de la prise de décisions par les étudiants et leur choix des établissements sont importantes.

Le système américain tend à être plus souple et pousse les étudiants à prendre leurs décisions plus tard dans la vie. Le programme d'enseignement secondaire qui s'achève à 18 ans est relativement uniforme même si, aux États-Unis comme au Royaume-Uni, la qualité de l'enseignement secondaire présente des disparités importantes. À ce stade, les étudiants décident de poser ou non leur candidature et vraisemblablement d'entrer dans un établissement d'enseignement tertiaire. Les points d'entrée dans les différents types d'établissements sont multiples : certaines formations générales, certaines formations professionnelles, certaines formations associant une pluralité de programmes avec bien souvent la possibilité de transfert à mi-parcours de leur enseignement tertiaire.

Au-delà de 18 ans, il existe de multiples autres opportunités de s'inscrire pas simplement à des programmes de formation professionnelle mais à des cours conduisant à un diplôme de licence. Aux États-Unis, par exemple, il existe un vaste réseau de collèges communautaires offrant un programme d'enseignement post-secondaire sur deux ans qui comprend des cours professionnels sanctionnés par des diplômes qui ne sont pas très différents du *foundation degree*. D'autres programmes d'études conduisent à un diplôme de *Associate of Arts (AA)* qui permet à l'étudiant d'entrer dans un collège ou une université en troisième année d'un programme de quatre ans conduisant à un diplôme de licence.

De nombreux diplômés de l'enseignement post-secondaire entrent dans des collèges communautaires puis s'inscrivent à l'université. Mais on trouve également un grand nombre d'étudiants qui entrent sur le marché du travail puis retournent ensuite dans un collège communautaire ou une université État pour terminer leur licence. Certains de ces étudiants s'inscrivent ensuite dans un enseignement de troisième cycle.

Au contraire, au Royaume-Uni et plus particulièrement en Angleterre et au Pays de Galles, la grande majorité des étudiants choisit à l'âge de 16 ans la

filière universitaire ou la filière professionnelle. Une fois la décision prise, il y a peu d'options. Des statistiques récentes de l'OCDE font état de problèmes importants dans l'échelle éducative au Royaume-Uni. Jusqu'à l'âge de 16 ans révolus, le Royaume-Uni compte un nombre moyen extrêmement élevé d'années d'enseignement formel. On peut arguer que le nouveau programme national d'études constitue pour les étudiants une base solide les encourageant à poursuivre leurs études. Si un grand nombre d'étudiants se dirigent vers un établissement de formation complémentaire, le taux global d'abandon à l'âge de 17 ans est extrêmement élevé, classant le Royaume-Uni à la 20^{ème} place parmi les pays de l'OCDE.

À l'âge de 18 ans, le Royaume-Uni se classe à la 22^{ème} place des pays de l'OCDE pour le nombre d'étudiants restant dans l'enseignement scolaire (professionnel ou universitaire). Résultat : le réservoir d'étudiants potentiels de l'enseignement supérieur dont dispose le Royaume-Uni est bien inférieur à celui des États-Unis. Le pourcentage de la population globale qui est diplômée de l'enseignement secondaire à 18 ans est un indicateur de cette dynamique : aux États-Unis, il est de 88 %, alors qu'au Royaume-Uni il n'est que de 63 %, chiffre plus voisin de la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2002).

Des structures éducatives différentes pour les étudiants de premier cycle

Une troisième différence liée aux précédentes tient à la structure des programmes que proposent les systèmes respectifs d'enseignement tertiaire. Aux États-Unis, les programmes d'études des collèges et des universités conduisant à l'obtention d'une licence sont presque exclusivement d'une durée de quatre ans. Ceux qui s'inscrivent dans un programme de formation générale (*liberal arts*) ne savent généralement pas dans quel domaine ils se spécialiseront ; la plupart ne décideront qu'en 3^{ème} année. En règle générale, ils posent leur candidature dans des établissements d'enseignement général sur la base de leurs résultats dans un large éventail de matières exigées et des notes obtenues à des tests normalisés de connaissances et de compétences générales.

Au Royaume-Uni, la licence (*bachelor*) sanctionne habituellement un programme de trois années d'études avec toutefois un grand nombre d'exceptions importantes. Pour la plupart des disciplines scientifiques, comme la physique, la chimie et l'ingénierie, la durée du programme est de quatre ans. Le programme universitaire dans son ensemble est extrêmement spécialisé dans un domaine d'étude spécifique. Le fait qu'entre 16 et 18 ans les programmes des collèges britanniques soient plus ciblés explique le paradigme historique d'étudiants présentant des examens spécifiques à une matière et s'inscrivant à des cours spécifiques à une discipline. La graphique 1 compare dans ses grandes lignes la structure de l'enseignement supérieur aux États-Unis et en Angleterre.

Tableau 1. **Comparaison des structures de l'enseignement supérieur des États-Unis et de l'Angleterre/Pays de Galles**

	États-Unis	Angleterre/Pays de Galles
<i>Filière : systèmes d'enseignement secondaire</i>	Essentiellement public/secteur privé important Types d'établissements : <i>High schools</i> publiques/État (4 ans) <i>High schools</i> privées/indépendantes (4 ans)	Essentiellement public/secteur privé important Types d'établissements (Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord) : d'État polyvalents/spéciaux (jusqu'à 16 ans) d'État polyvalents (jusqu'à 18 ans) Collèges de formation complémentaire (16-17 ans) Écoles et collèges indépendants
<i>Accès/admissions étudiants 1^{er} cycle</i>	Accès libre, 18 ans > : collèges communautaires Collèges et universités pratiquant la sélection : Diplôme d'études secondaires (18 ans) plus Notes aux tests normalisés (17-18 ans)	Accès libre, 16 ans > : formation complémentaire Universités pratiquant la sélection : Examen GCSE (16 ans) plus Examens A-Level (17-18 ans)
<i>Établissements et systèmes d'ES</i>	Essentiellement public/secteur privé important Types d'établissements : Collèges communautaires (2 ans) Universités et collèges d'enseignement Universités de recherche	Public/pas de secteur privé important Types d'établissements : Formation complémentaire Universités de recherche
<i>Programmes d'études</i>	AA degree (Liberal Arts) et diplôme professionnel : 2 ans BA/BS : 4 ans diplômes professionnels maîtrises et doctorats.	Formation complémentaire/professionnelle BA/BS : 3/4 ans Diplômes professionnels maîtrises et doctorats.

Source : auteur

Schémas de participation et effectifs aux États-Unis et au Royaume-Uni

Aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans la plupart des pays d'Europe, le développement et le maintien de systèmes d'enseignement supérieur largement accessibles sont une préoccupation nationale. Désormais, le Royaume-Uni et de nombreux pays de l'Europe se rapprochent voire, dans certains cas, dépassent les États-Unis pour les taux de participation à l'enseignement supérieur, en particulier dans la cohorte d'âge traditionnelle. Au Royaume-Uni, environ 30 % des 18-24 ans suivent un enseignement supérieur sous une forme ou une autre. Aux États-Unis, le chiffre est d'environ 36 % et dans des États comme la Californie, il est d'environ 38 %.

Mais on observe quelques différences importantes dans les taux de participation et d'obtention des diplômes. Aux États-Unis, le brusque gonflement des effectifs après la 2^{ème} guerre mondiale a commencé par des augmentations à grande échelle dans la cohorte d'âge traditionnelle des collèges. Mais des tendances plus récentes montrent une augmentation

modérée de la participation parmi les étudiants de moins de 24 ans. Cette cohorte d'âge demeure le plus important marché de l'enseignement supérieur américain.

Entre 1970 et 2000, c'est parmi les étudiants à temps partiel de plus de 30 ans que l'augmentation de la participation a été la plus rapide, ce qui est un indicateur du rôle essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie dans les économies post-modernes (USDE, 2002). Au Royaume-Uni, la croissance des effectifs sur les dix dernières années a concerné essentiellement la cohorte des 18-24 ans ; il s'agit pour la plupart d'étudiants à temps plein. Entre 1989 et 2001, le taux de participation de cette cohorte au Royaume-Uni est passé d'environ 15 % à 33 %. C'est une progression spectaculaire sur une période aussi courte.

Mais un tel rythme peut-il être maintenu ? De nombreux analystes de l'enseignement supérieur ont le sentiment que la demande s'est stabilisée. Si l'on peut se demander comment générer les ressources adéquates pour la poursuite de l'initiative du New Labour en faveur d'un accroissement du taux de participation parmi les 18-30 ans, certains critiques ont le sentiment que la demande du marché est pratiquement stoppée. Pourquoi ?

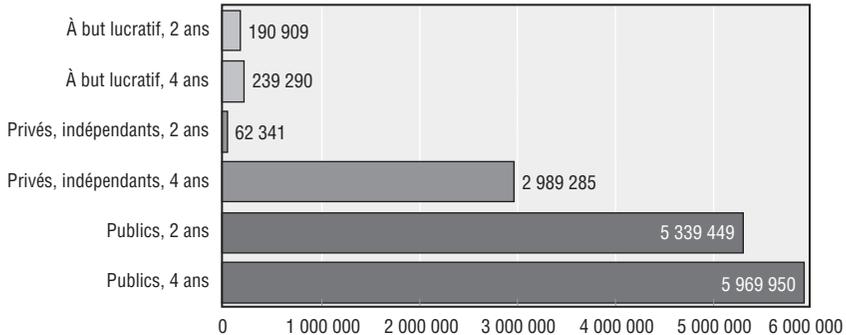
Les spécialistes en la matière avancent un certain nombre de raisons. L'une des suppositions est qu'en consommateurs avisés les étudiants et leur famille voient les limites de l'enseignement supérieur comme vecteur d'emploi dans l'économie actuelle et pèsent la perte de revenu générée par la poursuite d'une formation complémentaire à plein temps et de diplômes universitaires. Du point de vue de critiques comme Alison Wolf, l'impulsion du New Labour en faveur d'une participation accrue relève d'une politique politicienne à courte vue pleine de clichés concernant l'économie du savoir qui, par ignorance, exagère la pertinence d'un diplôme de l'enseignement supérieur sur le marché du travail actuel et futur (Wolf, 2002).

Mais on pourrait arguer que la stabilisation de la demande d'enseignement supérieur au Royaume-Uni est davantage liée à la structure de l'enseignement supérieur dans ce pays qui, jusqu'ici, n'offre guère d'options au-delà d'un enseignement universitaire formel en résidence d'une durée de trois ou quatre ans.

Il existe de grandes différences entre le Royaume-Uni et les États-Unis dans l'organisation de leur système d'enseignement supérieur. Il est largement admis que le système américain propose un ensemble d'établissements publics et privés et une plus grande variété de missions pour les établissements, alors que le Royaume-Uni possède un modèle public binaire d'universités et d'établissements d'EC auquel s'ajoute le modèle d'enseignement à distance de l'université ouverte (*Open University*).

Graphique 1. **Effectifs de l'enseignement supérieur aux États-Unis par secteur**

établissements agréés pour la délivrance de diplômes : 1999



Source : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System, 2002

Le graphique 1 présente un résumé des effectifs dans les 50 États par programme de diplôme de 1^{er} cycle (enseignement sur deux ans ou sur quatre ans, la plupart des établissements proposant également des programmes de 2^{ème} cycle) et par statut de l'établissement (à but lucratif, indépendant ou privé, public). Cet aperçu du marché illustre la prédominance du secteur public dans l'offre de programmes universitaires sur deux ans (collèges) et sur quatre ans (universités). Environ 76 % des effectifs sont dans le secteur public. Le secteur indépendant (établissements agréés comme Stanford et Harvard et un vaste réseau de petits collèges) se concentre presque exclusivement sur les formations sur quatre ans et regroupe environ 20 % de tous les étudiants américains.

Les établissements à but lucratif agréés, comme l'université de Phoenix, constituent un secteur en pleine croissance mais leur part dans les effectifs globaux demeure relativement faible comparée à celles du secteur public et du secteur indépendant. Ils représentent 4 % seulement des effectifs de tous les établissements délivrant des diplômes. Ces établissements sont également très concentrés sur les niches du marché que constituent les programmes d'enseignement professionnel dont l'exploitation est relativement peu onéreuse et pour lesquels on peut facturer des droits modérés à élevés. Jusqu'ici, l'influence de ces prestataires sur le marché des établissements publics n'a pas été très grande, du fait en partie de la croissance rapide du marché des services éducatifs.

Le système californien : établissements, accès et coûts

La Californie offre un modèle d'enseignement de masse qui est intéressant pour trois raisons principalement :

- son innovation précoce d'un système public cohérent d'enseignement supérieur ;
- une politique agressive d'élargissement de l'accès au système tout en élaborant parallèlement des programmes d'études généralement de grande qualité ;
- une dynamique politique de croissance continue de la population et d'accroissement de la demande de programmes d'enseignement supérieur, de recherche et de services publics.

Un engagement durable de large accessibilité et la productivité de l'enseignement supérieur californien ont encouragé la mobilité socio-économique et sont une raison fondamentale de l'émergence de la Californie au rang de 6^{ème} puissance économique mondiale.

Différenciation des missions

Dès 1920, la Californie a développé trois segments publics distincts, géographiquement dispersés et à campus multiples liés chacun par des accords en matière d'inscription. Dans la plupart des autres États, la prolifération des établissements publics et privés n'a pas permis de dégager une vision plus large de la manière dont ces établissements sont liés les uns aux autres ou répondent collectivement aux besoins économiques et sociaux de leur population.

La plupart des critères montrent que, en association avec un groupe d'universités et de collèges privés relativement peu nombreux mais de grande qualité, le système californien d'enseignement supérieur est un formidable succès. Sur une bonne partie du 20^{ème} siècle, la Californie est souvent arrivée en tête des États américains pour le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire inscrits dans un programme d'enseignement post-secondaire. La structure tripartite publique s'est également avérée formidablement rentable. Historiquement, le coût pour le contribuable s'est situé aux alentours de la moyenne nationale, même lorsque le système a été confronté à une série d'accroissements majeurs de ses effectifs, à l'ouverture de nouveaux campus et à une multiplication des programmes.

Fait également important, le système tripartite est composé de quelques établissements publics de très grande qualité, parmi les tout premiers des États-Unis, voire du monde. Aujourd'hui, cette structure publique regroupe :

- L'université de Californie (*University of California, UC*) : cet établissement semi-autonome sous mandat public, (un peu à l'instar des universités britanniques) est protégé par la Constitution et régi par un conseil d'administration (*Board of Regents*) ; il compte neuf campus plus un dixième en cours de développement. UC exerce sa mission au niveau de l'état ; elle propose un large éventail de programmes pour étudiants de premier cycle

et de diplômés de deuxième cycle et d'enseignement professionnel ; elle est le principal établissement de recherche et de services publics.

- L'université de l'État de Californie (*California State University, CSU*) : cet ensemble de vingt-quatre campus essentiellement régionaux dirigés par un conseil de surveillance (Board of Trustees) dispense également un enseignement de premier cycle conduisant à l'obtention d'une licence ; il est responsable au premier chef de l'enseignement jusqu'au niveau de la maîtrise et de la formation des enseignants.
- Les collèges communautaires de Californie (*California Community Colleges, CCC*) : avec leurs 107 campus, ces collèges ouverts au service des collectivités locales dispensent principalement une formation diplômante de premier cycle sur deux ans dans le domaine de l'enseignement général à des étudiants qui envisagent de s'inscrire à UC et à CSU, ainsi qu'un large éventail de cours professionnels et pour adultes et de programmes de certificats et de formation sur le tas pour adultes.

Chaque segment a également sa propre structure de gouvernance, avec différents degrés d'autonomie et différentes politiques d'admission : UC est la plus sélective, CSU l'est un peu moins et les collèges communautaires sont ouverts à tous ceux qui peuvent bénéficier de leurs programmes. Cette division du travail a conféré une certaine souplesse dans la réponse aux besoins variés et changeants de la Californie, en permettant à chaque segment de se développer et de se focaliser sur sa mission, et ce faisant, d'éviter le piège de l'établissement fourre-tout.

Dans cette structure, les collèges communautaires locaux qui ont globalement les coûts de fonctionnement les plus faibles sont au service de l'immense majorité des étudiants de l'enseignement supérieur public ; le système CSU, dont la mission est régionale, arrive en deuxième position en termes d'effectif. UC enregistre le plus petit nombre d'étudiants : environ 8 % de l'effectif public total. Seule UC a une composante résidentielle significative. Cette structure a des implications importantes tant en termes de coûts publics pour le contribuable que d'abordabilité de l'enseignement supérieur pour les étudiants et pour leur famille.

Contrairement au Royaume-Uni, la Californie a également investi dans un nombre relativement restreint d'universités publiques de recherche ; UC compte au total neuf campus plus un dixième prévu dans Central Valley. Cette caste relativement fermée accueille 8 % seulement de l'effectif public total de l'enseignement supérieur. En Angleterre, près de 78 % des étudiants sont inscrits dans des universités revendiquant un financement de leur recherche, bien que le niveau d'activité de recherche de ces établissements soit nettement différencié. (Parry, 1997).

En Californie, CSU n'est pas exclue de la recherche et de fait un grand nombre de ses 24 campus sont des centres de recherche très productifs. Mais l'État de Californie ne lui accorde pas de financements importants pour ses installations et impose délibérément à ses professeurs une charge d'enseignement relativement lourde : environ 9 cours par an contre environ 4,5 pour les professeurs d'UC. Ils sont libres d'essayer d'obtenir des fonds de recherche fédéraux et autres fonds externes mais sans bénéficier comme UC des avantages d'un financement de l'état.

Pour souligner le rôle primordial de l'enseignement de premier cycle de CSU, le nombre des étudiants qui suivent les cours dispensés par les professeurs dans ce segment est relativement faible (il est souvent de 25), tandis qu'UC tend à proposer des cours de format conférence s'adressant à un auditoire beaucoup plus vaste. L'effectif des campus d'UC et de CSU tend également à être, en moyenne, bien supérieur à celui du vaste réseau universitaire du Royaume-Uni. Le schéma d'investissement a consisté à concentrer ces campus dans les principaux centres de population de l'état puis à disséminer largement les collèges communautaires.

Accords en matière d'inscriptions

Les relations formelles existant entre les différents établissements publics sont parmi les caractéristiques les plus importantes du système californien. En fonction de leurs capacités et de leurs centres d'intérêt, les étudiants peuvent intégrer un établissement (par exemple un collège communautaire à Sacramento) puis s'inscrire dans un programme d'enseignement professionnel ou de deuxième cycle universitaire (par exemple à UC Davis). L'aspect méritocratique de cette « fonction de transfert » donne aux étudiants, du moins en théorie, accès à tout diplôme universitaire existant dans le système sur la base de leur réussite scolaire. C'est une idée forte qui fait, qu'en essence, le système tripartite de la Californie est supérieur à la somme des éléments qui le composent. En Californie, le système d'enseignement supérieur est communément perçu comme largement accessible (Douglass, 1999).

En Californie, l'activité d'enseignement supérieur s'exerce à une très grande échelle ; aucun autre état n'a un réseau aussi important d'établissements, capable d'accueillir plus de 2.7 millions d'étudiants dans des universités et des collèges agréés, soit deux fois plus que les deux états arrivant immédiatement derrière par la taille, à savoir le Texas et l'état de New York. Sur ces 2.7 millions, environ 2.4 sont dans le secteur public et environ 11 % sont dans des établissements privés. (CPEC, 2000).

Les collèges communautaires californiens constituent le plus important réseau d'établissements d'enseignement sur 2 ans des États-Unis. La forte

dépendance à l'égard des établissements publics, en particulier des collèges communautaires, s'est accentuée après la Deuxième guerre mondiale, dans le cadre d'un effort spectaculaire de cet état pour développer les opportunités de son système éducatif. De même, CSU est le plus important système d'enseignement supérieur sur 4 ans du pays et UC est la plus grande université de recherche.

Le ratio public/privé

Si le système californien d'enseignement supérieur est largement dépendant du secteur public pour ce qui est des effectifs, il est important de souligner le rôle vital des établissements privés. Les universités et les collèges indépendants/privés agréés regroupent non seulement des campus comme ceux de USC, Cal Tech, Stanford et Pomona mais également une grande variété d'établissements relativement récents comme l'université de Phoenix. L'importance de ces établissements s'est accrue au fur et à mesure que se développait la demande du marché. Bien que représentant moins de 9 % de l'effectif global d'étudiants de premier cycle, les établissements privés forment 21.1 % des licenciés de lettres (BAs) de Californie (CPEC, 2001).

Ces établissements arrivent également en deuxième position pour le nombre des diplômés de maîtrise et de doctorat. Le grand nombre de programmes de mastères et d'enseignement professionnel et autre reflète un service important dans le domaine de l'enseignement des adultes. Ces programmes concernent en majorité des domaines tels que l'administration des affaires. Du fait, dans une large mesure, du secteur privé/indépendant et des collèges communautaires de l'état, le nombre des étudiants de 25-44 ans inscrits en Californie dans un programme d'enseignement supérieur est l'un des plus élevés des États-Unis : environ 4.3 %, ce qui classe la Californie en 10^{ème} position.

Taux de participation et efficience

Avec un établissement implanté dans le sud de l'État, à Los Angeles, UC est devenue, en 1919, la première université d'État multicampus des États-Unis et deviendra UCLA. En 1910, l'effectif du campus d'origine de Berkeley (créé en 1868) dépassait déjà celui de l'université du Michigan faisant de Berkeley la plus grosse université américaine. En 1950, le système comptait quatre campus et une nouvelle extension était envisagée. Toutefois, en Californie, le développement à grande échelle de l'accès à l'enseignement tertiaire s'est fait par le biais de l'innovation qu'a constitué le collège communautaire.

La Californie a été, en effet, le premier État à développer le concept de collège communautaire public, avec l'adoption en 1907 d'une législation

autorisant leur création comme extension des *high schools*, écoles secondaires publiques. Entre 1910 et 1970, ce sont près de deux nouveaux collèges qui ont ouvert leurs portes chaque année. Aujourd'hui, les trois-quarts des étudiants de l'enseignement supérieur public sont inscrits dans des collèges communautaires.

Le schéma de croissance de CSU a été plus lent. Ce n'est que dans les années 50, et après un grand débat public sur leur rôle en tant qu'établissements régionaux et sur l'étendue de leur offre de programmes de diplômes que les effectifs de ce segment se sont sensiblement accrus. Après avoir obtenu en 1948 l'autorisation de proposer un mastère et le développement d'un nouvel enseignement de premier cycle dans des domaines tels que l'ingénierie, le système CSU s'est développé rapidement. En 1953, l'effectif global de ce segment était supérieur à celui d'UC.

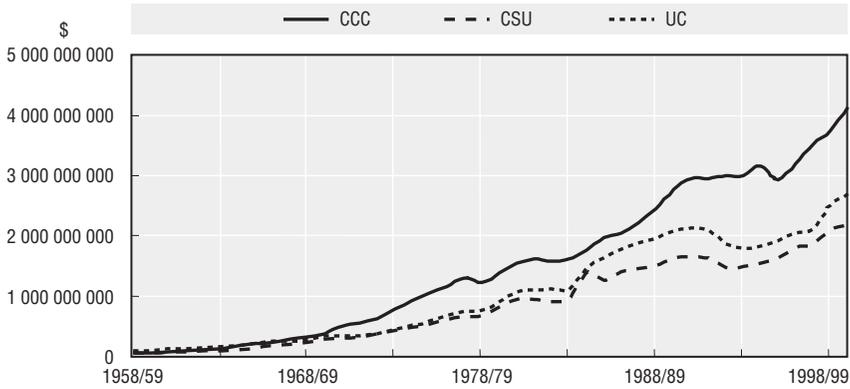
Investissements et dépenses de fonctionnement

L'idée de la structure tripartite était, en partie, de créer des efficiences et un solide système d'enseignement supérieur que la Californie et son administration locale pouvaient s'offrir. Les décideurs californiens ont admis que les coûts de fonctionnement d'un collège pré-universitaire devaient être moins élevés, que les coûts unitaires des collèges régionaux devaient être plus élevés et que ceux de UC devaient l'être plus encore compte tenu de l'ampleur de sa mission, à savoir mettre l'enseignement et la recherche sur un pied d'égalité et donner un rôle important à la mission de service pour les économies locales.

Les graphiques 2 et 3 indiquent le coût par segment pour les contribuables californiens entre 1958 et 2000. La fluctuation des niveaux de financement reflète les réorientations de l'économie californienne, les évolutions connexes de la fiscalité et des recettes et le déplacement des priorités du législateur en matière d'affectations. Le graphique 2 montre à l'évidence un net déclin du financement de UC et de CSU au début des années 90. Les niveaux de financement des collèges communautaires ont été quelque peu protégés du fait de la législation de l'État qui a reconnu le rôle pivot des collèges en matière d'accès (Douglass, 2000).

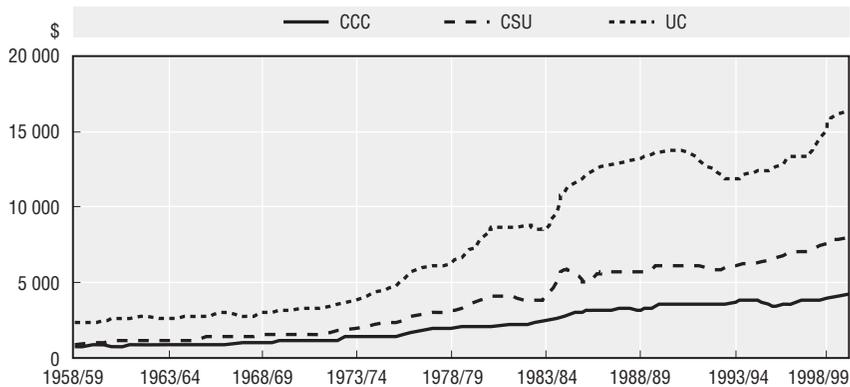
En dépit d'évidentes réductions des financements dans un contexte de croissance persistante de la demande d'inscriptions pour l'ensemble des trois segments publics, UC et CSU ont géré de manière différente ce déclin de leurs budgets financés par l'État. De tout temps, la diversité des sources de financement et des options financières a été plus grande chez UC. En réaction à un déclin des financements de l'État de l'ordre de 20 % entre 1990 et 1994, ce segment s'est lancé dans une série de programmes de mises en retraite anticipée et a recherché d'autres sources de financement, notamment via une augmentation des droits d'inscription. Du fait de sa

Graphique 2. **L'enseignement supérieur public en Californie**
financement total de l'État et financement local assurés à chaque segment
1958-2000



Source : William Pickens (1995), « Financing the Plan », California Higher Education Policy Center; CPEC, Fiscal Profiles 2000

Graphique 3. **L'enseignement supérieur public en Californie**
financement de l'État et financement local par étudiant ETP
1958-2000



Source : William Pickens (1995), « Financing the Plan », California Higher Education Policy Center; CPEC, Fiscal Profiles 2000

grande dépendance à l'égard des financements de l'État, CSU avait moins de possibilités de choix.

Bien que CSU ait également augmenté ses droits d'inscription, ce segment a été contraint, à l'instar des collèges communautaires, d'accroître de façon spectaculaire le nombre de ses maîtres de conférences à temps partiel.

Et, pour la première fois, CSU a limité l'accroissement des effectifs. L'objectif était de maîtriser les coûts et de limiter l'augmentation inévitable du nombre d'étudiants par enseignant. Mais cela a entraîné une érosion de l'offre éducative de la Californie, compromis que le législateur et les dirigeants de CSU ont consenti à accepter pour une courte période et après de longs débats.

Évolution de la politique en matière de droits d'inscription

L'une des principales conséquences des restrictions budgétaires du début des années 90 a été la première approbation officielle par le législateur et par les segments publics de la facturation aux résidents californiens de droits d'inscription (c'est-à-dire de droits pour l'instruction essentielle et le financement de la recherche, y compris les salaires des professeurs). Auparavant, des droits étaient facturés mais ils étaient presque exclusivement affectés aux services proposés aux étudiants et aux programmes d'aides financières. En évitant de facturer des droits d'inscription, le but était de réduire les entraves économiques à l'accès à l'instruction. Les sévères restrictions budgétaires du début des années 90 ont sonné le glas de cette politique égalitaire de longue date. Elle s'est éteinte sans bruit, sans réflexion stratégique ou discussion concernant ses implications.

Après ajustement pour inflation, c'est à UC que les droits ont augmenté le plus rapidement ; la principale augmentation est intervenue au début des années 90. Mais, en dépit de cette évolution, les droits globaux d'inscription aux cours de premier et deuxième cycle du système tripartite sont bien inférieurs à ceux pratiqués par d'autres universités et collèges publics comparables des États-Unis. À l'université de Californie (UC), les droits de scolarité de l'année 2003-2004 pour les résidents californiens s'élèvent à environ USD 5 000 par étudiant ; à CSU, ils s'élèvent à USD 2 050 et dans les collèges communautaires à USD 330 seulement (CPEC, 2002). Mais il est probable qu'ils vont augmenter de manière spectaculaire au cours des prochaines années.

Dans chaque cas, des établissements comparables dans d'autres États facturent environ 50 % de plus en moyenne pour le premier cycle. Des établissements publics extrêmement sélectifs, comme l'université du Michigan et l'université du Wisconsin, facturent des droits d'inscription de l'ordre de USD 8 000 dollars. Et, comme indiqué précédemment, toutes les universités publiques facturent des droits plus élevés tant aux étudiants étrangers qu'aux étudiants des autres États des États-Unis.

L'expérience californienne d'augmentation des droits d'inscription au début des années 90 n'a pas entraîné de diminution de la demande ou de baisse visible de l'accès à l'enseignement des catégories défavorisées (UCOP, 2000). Cela tient, en partie, au fait que pour chaque dollar prélevé par le biais

des droits, 35 cents sont investis dans un programme élargi d'aides financières. (La moyenne dans les universités américaines est d'environ 25 cents pour chaque dollar de droits). Une deuxième vague d'augmentations relativement substantielles des droits au cours des trois dernières années a eu également un impact marginal sur les catégories défavorisées.

L'expérience californienne concerne l'élasticité de l'établissement des prix. La recherche sur les coûts et l'accès à l'enseignement supérieur montre qu'il existe un intervalle à l'intérieur duquel des droits peuvent être facturés sans que cela ait un impact marginal sur l'accès, si les coûts effectifs pour les étudiants des catégories sociales défavorisées – cohorte la plus affectée par le coût net de la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur – sont limités (Kane, 2001; Connor, 2001; McPherson et Schapiro, 1999).

Une recherche plus approfondie de l'impact des droits d'inscription sur l'accès à l'enseignement est nécessaire. Toutefois, quelques observations générales s'imposent. Tout d'abord, les variables clés semblent se rapporter aux niveaux de financement et à la transparence des programmes d'aides financières, et aux coûts réels relatifs de l'enseignement supérieur (droits d'inscription et, le cas échéant, logement et nourriture) par rapport au revenu familial (Johnstone et Shroff-Mehta, 2001).

Si les prix sont établis correctement, en tenant compte des revenus et des contextes socio-économiques, les gains socio-économiques réels et perçus d'un enseignement supérieur, en particulier lorsqu'il est assuré par des prestataires de grande qualité, font qu'un tel investissement apparaît raisonnable et abordable aux étudiants et à leur famille. À titre d'exemple, une enquête effectuée au Royaume-Uni, en 2000, auprès d'étudiants qualifiés ou susceptibles de remplir les conditions requises pour entrer dans une université britannique, a montré que les principales raisons avancées pour ne pas y entrer était la perspective de revenus différés et non pas le coût spécifique des droits récemment imposés (Conner, 2001).

Toutefois, l'instauration d'une structure logique de droits et d'aides financières requiert également une approche par étapes cohérente et évitant les fluctuations brutales au niveau des règlements. La recherche actuelle sur l'accès et sur les droits d'inscription dans l'enseignement supérieur indique que les changements en matière de droits d'inscription et de programmes d'aides financières doivent s'opérer de manière progressive et s'accompagner d'investissements importants dans le conseil aux étudiants. Selon des études récentes effectuées sur l'enseignement supérieur public aux États-Unis, une augmentation des droits d'inscription de 1 000 dollars au cours d'une seule année peut, par exemple, entraîner une réduction des effectifs d'étudiants issus de milieux défavorisés, de 5 % voire davantage (Kane, 2001; Johnstone et Shroff-Mehta, 2000).

L'expérience du Royaume-Uni le confirme apparemment. L'introduction de droits d'inscription en 1989 a eu un impact initial bien que marginal sur l'accès et la demande globale d'inscriptions, même si le coût net pour les catégories défavorisées a été couvert par des subventions publiques. Le choc créé par le nouveau prix et la nécessité d'apprendre les nouvelles règles en matière d'aide financière n'ont pas été sans conséquences. Mais depuis, sous l'effet du programme révisé d'aides financières, la diversité socio-économique s'est accrue et les taux d'inscription repartent à la hausse (CVCP, 1999; HESA, 2002).

L'existence d'alternatives en matière d'inscription pour les étudiants et le choix des coûts qu'ils supporteront sont un autre facteur critique. En Californie, par exemple, les collèges communautaires omniprésents constituent une option dont le coût est inférieur à celui de UC ou de CSU, et qui permet de s'inscrire ultérieurement à ces établissements d'un coût plus élevé. Cette diversité des établissements et des coûts offre essentiellement un moyen d'atténuer les augmentations des droits au niveau de l'université. Il s'agit d'une dynamique qui, de manière générale, n'existe pas encore au Royaume-Uni.

Existe-t-il un modèle californien ?

La force du *concept californien* réside dans le rôle distinct de chacun des trois « segments » publics, leurs liens formels et la compréhension collective de leur rôle dans un système d'enseignement supérieur de masse. La Californie a non seulement conduit l'évolution vers un enseignement supérieur de masse mais elle l'a fait tout en augmentant ses effectifs à un rythme sans précédent, en partie simplement pour s'adapter à la croissance spectaculaire de la population (Douglass, 2000).

La différenciation, un environnement politique relativement stable, un engagement durable des bailleurs de fonds publics et, ce qui n'est sans doute pas une coïncidence, une économie dynamique tirée en partie par le système d'enseignement supérieur ont fait toute la différence. Mais, fait également important, la structure tripartite publique est généralement bien comprise par les californiens et par les législateurs. Le système est relativement transparent et il est imprégné des valeurs des classes moyennes et professionnelles de l'Amérique.

Parce que ce système est rationnel et à cause de sa structure de gouvernance par secteur et de son leadership, le gouvernement californien ne s'est guère intéressé jusqu'ici aux schémas complexes d'évaluation de la qualité ou aux modèles financiers pour façonner le comportement des établissements. De fait, il convient de noter qu'aux États-Unis aucun système d'enseignement supérieur n'est à la fois aussi décentralisé et aussi assujéti à des exercices d'évaluation imposés par le pouvoir central qu'au Royaume-Uni où un protocole d'évaluation réunit à l'intérieur d'un cadre unique un grand

nombre d'établissements divers. On pourrait arguer que l'importance si prépondérante prise au Royaume-Uni par « l'État évaluatif » s'explique en partie par l'absence d'organisation cohérente et de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, thème sur lequel je reviendrai (Henkel et Little, 1994; Neave, 1998).

Processus d'élaboration des politiques et modèles comparatifs

Mais lorsqu'on cherche une possible inspiration du côté de la Californie, quelques mots de mise en garde s'imposent. La Californie peut apporter des idées concernant la différenciation, l'accès et la maîtrise des coûts. Mais elle n'apporte pas grand chose pour ce qui est de la difficulté du processus et de la politique de réorganisation ou de modification de systèmes d'enseignement supérieur extrêmement développés comme celui du Royaume-Uni et des pays de l'OCDE en général.

Le système californien est une émanation des décisions politiques majeures prises au cours des deux premières décennies du vingtième siècle. L'invention précoce de la structure tripartite reflète parfaitement une ère de réformes politiques novatrices croyant aux vertus des établissements publics en tant que moteurs du progrès social et imprégnée des visions tayloristes de la spécialisation et de l'efficacité. À partir de cette époque charnière, le système s'est développé avec la multiplication des campus dans chaque secteur.

Tout ceci souligne l'un des problèmes les plus importants auxquels sont confrontés les États-nations. Ce problème pose non seulement la question délicate de ce qu'est un réseau logique d'établissements (publics et privés) répondant, par exemple, aux besoins de la société britannique, mais également de l'existence d'une logistique permettant d'imaginer et de traduire dans les faits un processus politique de navigation en eaux tumultueuses. Dans le climat d'égalité et de relative non-différenciation du Royaume-Uni (qui présente ses avantages), des forces puissantes s'opposent à toute notion nouvelle de différenciation. Et il n'existe pas de structure de base naturelle comme un réseau de collèges communautaires pour les établissements relativement nouveaux.

Taux d'abandons et faible productivité

Si le système californien est très séduisant, il est également confronté à des problèmes considérables dont certains reflètent des tendances générales aux États-Unis. La Californie souffre des maux habituels que sont le déclin des financements publics, une augmentation de la demande d'inscriptions et la difficulté d'imaginer d'autres ressources (par exemple, un système logique de droits d'inscription modérés et une aide financière importante sont pour l'instant hors d'atteinte en Californie comme ailleurs).

La Californie a de bons résultats en matière d'accès à l'enseignement. Si elle n'est plus en situation de leadership parmi les quelque cinquante systèmes d'enseignement supérieur existant aux États-Unis, elle arrive en dixième position pour la proportion des 18-24 ans suivant un enseignement de premier cycle (plus de 38 %, alors que la moyenne nationale des États-Unis est de 34.3 %). Avant les grands changements démographiques, la Californie s'enorgueillissait d'un taux de participation plus proche de 43 % (Douglass, 2002)². Les États-Unis étaient les premiers pour le taux de participation de la cohorte d'âge traditionnelle, et la Californie a été pendant longtemps numéro 1 aux États-Unis. Mais des déclin marginaux de la participation aux États-Unis et une progression importante de celle-ci dans les pays de l'OCDE rapprochent désormais les États-Unis de la moyenne (OCDE, 2003).

Contrairement au système britannique, les taux d'obtention de diplômes sont extrêmement bas. Les statistiques du ministère américain de l'Éducation montrent qu'en Californie le nombre des étudiants obtenant leur licence n'est que de 68.8 pour 1 000 étudiants inscrits dans des programmes de premier cycle, ce qui place la Californie pratiquement à la dernière place. (USDE, 2001)

La Californie est également très à la traîne pour la production de licenciés es lettres et pour l'encouragement des étudiants à s'orienter vers les filières scientifiques en dépit d'une forte demande de main d'oeuvre dans les domaines technologiques (CCSE, 2002). Selon les projections du ministère américain du Travail (1998), à l'horizon 2006, près de 70 % de tous les nouveaux emplois créés par l'économie exigeront une forme d'enseignement post-secondaire, et environ 50 % exigeront d'être titulaire d'une licence (UCDL, 2000).

Ces médiocres performances sont peut-être dues pour partie à une tendance excessive de la Californie à diriger les étudiants vers les établissements dont les coûts sont les plus faibles, à savoir les collèges communautaires dans lesquels les taux d'abandon sont, comme nous l'avons noté, d'un niveau inadmissible. Si le système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni est peut-être exagérément sélectif, orientant à travers les programmes universitaires un groupe auto-sélectionné de très bons éléments qui décrochent ensuite leur diplôme, à l'opposé le système californien est peut être trop ouvert, n'exigeant aucune préparation appropriée de formation générale.

Le problème de la diversité des étudiants

En Californie, comme au Royaume-Uni, la diversité des étudiants est une autre question importante. En termes d'origine socio-économique des étudiants, le système public californien est extrêmement inclusif, beaucoup plus apparemment que le système britannique. Les schémas généraux du revenu familial parmi la population californienne ne se reflètent pas seulement dans les collèges communautaires. On observe également une

représentation proportionnelle relativement saine dans le système CSU et, dans une mesure moindre mais néanmoins importante, dans le segment le plus sélectif d'UC où les droits d'inscription sont les plus élevés.

Les familles dont les revenus annuels sont inférieurs à 30 000 dollars représentent 36 % de la population californienne. Plus de 30 % des étudiants de première année entrant dans le système UC en 1995 appartenaient à cette cohorte. Au total, plus de 75 % des étudiants d'UC sont issus de familles à revenus moyens et faibles, gagnant pour la plupart un maximum de 60 000 dollars (Flacks, Thomson, Douglass, 2004; UCOP, 1997). Parmi les universités de recherche américaines, Berkeley et UCLA, les deux campus les plus importants, ont le taux national le plus élevé d'étudiants à faibles revenus bénéficiant de bourses fédérales (*Pell Grants*), dans le public comme dans le privé.

En matière de diversité raciale, la situation est très mitigée et peu satisfaisante. Le système public tripartite dans son ensemble reflète la diversité ethnique générale de la Californie. Mais à UC, qui est là encore la plus sélective, on note une sous-représentation importante des chicano-latins ; or, ce groupe minoritaire, qui représente près de 30 % de la population de cet État, est celui dont la croissance est la plus rapide. Au niveau du premier cycle, les chicano-latins ne représentent que 18 % de la population estudiantine. Les afro-américains constituent également un groupe notablement sous-représenté.

Mais rien n'est simple lorsqu'on tente d'observer les problèmes que pose la diversité. Sur un campus comme celui de Berkeley, le plus sélectif des huit campus de premier cycle d'UC, on trouve plus d'étudiants issus des minorités ethniques (pour la plupart mais pas exclusivement des asio-américains) que d'euro-américains. Mais aussi un pourcentage important d'étudiants multi-ethniques, d'immigrants et d'enfants d'émigrés de la première génération, ce qui témoigne des évolutions démographiques importantes que connaît actuellement cet État.

Une enquête récente sur les étudiants de premier cycle et sur leur expérience éducative montre qu'environ 55 % de tous les étudiants de premier cycle du système UC ont au moins un parent né à l'étranger. Sur les campus de Berkeley, Irvine, Los Angeles et Riverside, ce chiffre dépasse les 60 % (Flacks, Thomson, Douglass, Caspary, 2004).

Quelques observations préliminaires sur le système britannique

Lorsqu'on observe l'approche extrêmement structurée du système californien et les évolutions ultérieures à l'accord de Bologne dans une grande partie de l'Europe, peut-on dire que le Royaume-Uni propose une « troisième voie » unique, constituée pour l'essentiel d'un marché décentralisé et d'un réseau d'universités et de collèges de formation complémentaire façonné par les incitations gouvernementales (Palfreyman, 2002) ?

On observe des atouts importants et une grande activité dans les nombreuses universités et dans le réseau des collèges de formation complémentaire. Les taux d'accès à l'éducation ont formidablement augmenté et la recherche universitaire a été le moteur de la deuxième plus grande concentration au monde d'entreprises de biotechnologie (Brown, 2002). Mais on observe également de sérieux problèmes, qui sont notamment :

- un déclin des budgets gouvernementaux par rapport aux effectifs ;
- les objectifs vagues du New Labour pour ce qui est de l'accès à l'enseignement supérieur et de l'accroissement important des effectifs ;
- le rôle ambigu de la formation complémentaire sur le marché de l'enseignement supérieur, avec des établissements qui sont sans conteste déjà accablés de multiples missions et de priorités mal définies ;
- un schéma de financement et de réglementation qui encourage l'isomorphisme institutionnel tout en maintenant un objectif rhétorique d'encouragement à la diversité de l'ensemble d'universités ;
- une certaine confusion pour ce qui est des modèles financiers potentiels ;
- un labyrinthe croissant de mécanismes nationaux d'évaluation de la qualité liés à l'enseignement et au financement de la recherche.

Au-delà de ces problèmes spécifiques, se pose une question cruciale évoquée précédemment dans cet essai : le système britannique est-il adapté à l'objectif d'un accroissement à grande échelle de l'accès à l'enseignement supérieur ? À cause, en partie, de son organisation cohérente et du consensus politique général concernant sa viabilité, la Californie semble relativement bien positionnée dans sa structure générale pour répondre à la croissance future des effectifs dans les dix prochaines années. Quelques réformes d'organisation sont nécessaires à la marge. La principale difficulté est de savoir comment financer la croissance spectaculaire du système et éviter une érosion ultérieure de la qualité.

Au Royaume-Uni, toutefois, on pourrait arguer que des changements d'organisation importants et des évolutions de la politique et des comportements seront nécessaires, que ce sont des préalables à un élargissement de l'accès, à l'orchestration et au financement d'accroissements importants de la capacité globale d'accueil du système.

Le prisme californien : le système britannique d'enseignement supérieur est-il inférieur à la somme de ses composantes ?

L'évaluation du système britannique actuel à travers le prisme du système californien, avec ses succès et ses échecs, permet de faire quelques observations. Premièrement, l'organisation de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, et en particulier en Angleterre et au Pays de Galles, est

remarquablement décentralisée. L'autonomie des établissements constitués en sociétés commerciales à charte, est nettement à l'opposé de l'organisation segmentaire du système californien. Ce qui a des implications importantes pour l'avenir du secteur de l'enseignement supérieur en Angleterre, créant pour l'essentiel une vacance de pouvoir que seul le gouvernement peut remplir.

Au Royaume-Uni, il n'y a pas de leaders formels ou informels ou de tribune effective pour prendre des initiatives au niveau du système ou pour négocier avec le gouvernement. University UK, qui tente d'offrir cette tribune, réussit à générer une analyse approfondie – souvent avec une recommandation majeure, la nécessité d'un financement accru de l'enseignement supérieur également réparti entre ses membres en Angleterre. Mais, même là, il ne se dégage aucune idée collective de l'objectif de l'enseignement supérieur, ce qui est symbolique d'un corps volontaire composé d'une grande diversité de types d'établissements. Pourquoi devrait-il en être ainsi compte tenu du statut juridique de chaque université et d'une politique nationale qui encourage l'existence de plus d'une centaine d'opérateurs indépendants ?

Pris comme un tout, avec son organisation éclatée et décentralisée de la formation complémentaire et l'indépendance de ses universités à charte, l'absence d'un but collectif bien précis et son influence politique plutôt mince, le système britannique semble représenter moins que la somme de ses composantes.

En outre, et après bien des progrès, l'accès et l'organisation des programmes d'études demeurent fortement liés à un système de classe. Le système d'enseignement secondaire et l'orientation précoce, comparée au modèle américain, des étudiants vers l'enseignement professionnel ou l'enseignement supérieur paraît être un héritage du système scolaire anglais de classe. À cela s'ajoute la division rigide entre la formation complémentaire et les universités, et le manque correspondant de voies multiples en matière d'inscription. Le résultat est une structure qui empêche un développement ultérieur de l'accès à l'enseignement supérieur et restreint la mobilité socio-économique.

D'où la nécessité d'un changement structurel important. Mais la capacité à opérer ce changement paraît limitée. Limitée par les préjugés structurels du système d'enseignement secondaire et la fracture culturelle entre les deux principaux prestataires de l'enseignement supérieur : le secteur de la formation complémentaire et les universités. Limitée également par le manque de cohésion du secteur universitaire.

Qu'est ce qui a entravé la marche vers un enseignement supérieur de masse ? Nombreux sont ceux qui citent l'effondrement de la structure binaire au Royaume-Uni au début des années 90 lorsqu'un ensemble d'instituts polytechniques a acquis le statut d'universités et que la prédilection du

gouvernement de l'époque pour le libre jeu du marché a marqué un tournant décisif. Le résultat est un vaste réseau de plus de 110 établissements qui revendiquent le titre d'universités de recherche, proposition coûteuse. Ils sont en concurrence pour l'obtention de ressources apparemment comme des entreprises indépendantes mais n'ont guère de vision commune de leur finalité au sein du système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni (Kogan et Hanney, 2000). Il n'est pas peu étonnant que le débat sur un point particulier de la réforme néglige normalement ses implications pour l'ensemble du système tertiaire.

Il se peut que la question des droits d'inscription complémentaires et que les réformes proposées apparemment avec succès par le gouvernement travailliste pour le financement de l'enseignement supérieur en Angleterre constitue un changement important ; je dis « il se peut » car au moment où j'écris ces lignes la question suscite un débat public animé et un processus d'examen par le Parlement est en cours.

Un Livre Blanc publié en 2003 sous le titre *The Future of Higher Education (L'avenir de l'enseignement supérieur)* a présenté les grandes lignes d'un certain nombre de propositions audacieuses (SSES, 2003). Fin 2003, en plein milieu d'un débat houleux, le Premier ministre Tony Blair a fait voter par la Chambre des Communes, à une étroite majorité, le plan de restructuration des droits d'inscription dans les universités anglaises. Si tout se passe bien pour le plan de l'actuel gouvernement, d'ici à 2006 les établissements seront autorisés à fixer leurs droits d'inscription de manière indépendante jusqu'à 3 000 livres pour le premier cycle et à exiger qu'une majorité d'étudiants acquittent leurs droits après l'obtention de leur diplôme et après qu'ils auront atteint un salaire minimum. Il s'agit là d'un modèle qui a les faveurs des économistes.

Les travaillistes ont promis de ne pas renoncer à accroître, comme ils s'y sont engagés, les aides publiques au financement de l'enseignement supérieur, lors de la mise en place de nouveaux droits d'inscription, comme cela s'est passé en Australie. Conjugée à la promesse du gouvernement d'augmenter les aides de État à l'enseignement tertiaire, l'augmentation du produit des droits d'inscription peut contribuer à inverser une chute abrupte du financement par étudiant sur les quinze dernières années. Oxbridge et d'autres membres du groupe d'universités Russell craignent que le plafond fixé pour les droits d'inscription soit trop bas ; d'autres universités anglaises s'inquiètent de la disparité des montants que les établissements peuvent facturer et de leur difficulté à établir le prix de leurs programmes.

Les universités pouvant fixer librement leurs propres droits d'inscription, le nouveau régime de plafonnement des droits encouragera une plus grande différenciation des ressources disponibles et l'on peut supposer que cela

influera également sur la différenciation des programmes. Les universités les plus prestigieuses et les mieux positionnées sur le marché seront les plus à même de facturer l'intégralité du montant admissible.

D'un côté, cette proposition relative aux droits paraît être une étape importante engendrant une plus grande stabilité financière pour le secteur de l'enseignement supérieur une fois réglées les difficultés de la fixation du niveau des droits. On pourrait arguer que cette stabilité constitue un préalable à l'élargissement de l'accès et à l'encouragement de l'innovation et des collaborations. Comme je l'ai indiqué dans cet essai, l'augmentation des droits payés par les étudiants et par leur famille est probablement une mesure incontournable de tout plan sérieux de retour à une bonne santé financière de l'enseignement supérieur public américain et britannique. Et les recherches effectuées aux États-Unis indiquent que lorsque cette mesure est associée à de solides programmes d'aides financières, l'accès des catégories défavorisées à l'enseignement supérieur est possible. Mais pour atténuer leur impact sur ces catégories, les hausses des droits d'inscription devront être progressives et non pas brutales, comme je le crains compte tenu de la proposition actuelle du gouvernement travailliste.

De l'autre, le Livre Blanc du gouvernement travailliste évite soigneusement l'objectif difficile de la recherche d'une différenciation manifeste des missions, ce qui est sans conteste essentiel pour focaliser l'activité des établissements, améliorer la qualité et maîtriser les coûts. Dans un style typiquement anglais, la différenciation est le résultat possible et reconnu de la structure des droits complémentaires mise en place par le gouvernement mais elle n'est pas la focalisation professée par les réformes. La différenciation sera poursuivie à la marge et non pas via des décrets directs du ministère, formule qui serait probablement vouée à l'échec. Ce schéma peut aider l'Angleterre à conserver un système universitaire de grande qualité, sélectif et élitiste tout en encourageant un accès plus large à l'enseignement supérieur. Mais il ne contribuera guère à générer une plus grande cohérence au sein de l'amalgame anglais des établissements d'enseignement supérieur.

Comment générer une plus grande cohérence ? Pour réaliser les objectifs nationaux, Whitehall compte de plus en plus sur deux leviers : un financement incitatif et un éventail toujours plus large d'outils réglementaires. Si le discours du gouvernement actuel et des gouvernements récents épouse les idéaux du modèle du marché, il est en fait extrêmement interventionniste, du moins par rapport au modèle proposé par un État comme la Californie où la mission des établissements et des segments amortit les constructions réglementaires. En Angleterre, l'autonomie juridique des établissements d'enseignement supérieur semble relativement insignifiante face au poids de la réglementation.

Premièrement, des efforts ont été entrepris au niveau national pour contrôler la qualité de l'enseignement et de la recherche, cette dernière déterminant en effet le financement de la recherche pour les départements et les universités. Et maintenant il y a du nouveau. La proposition que le New Labour formule dans son Livre Blanc ne se borne pas à prévoir des hausses des droits d'inscription et à promettre des financements publics supplémentaires. Elle incite apparemment à faire accepter une autre nouvelle agence de réglementation, l'OFFA (Office of Fair Access).

Si l'OFFA voit le jour, son rôle sera d'inciter les établissements (éventuellement en les menaçant de pénalités financières) à accroître leurs effectifs d'étudiants défavorisés et probablement d'autres groupes cibles. Que peut-on imaginer d'autre pour pousser le système anglais d'enseignement supérieur à répondre aux besoins de la nation ? Pour l'instant, l'OFFA est le principal outil imaginé par le ministère pour aider à orienter les différents établissements vers les objectifs du gouvernement en matière d'accès à l'enseignement supérieur. Mais on ne connaît pas encore les pouvoirs effectifs dont il disposera et l'arsenal réglementaire qu'il inventera.

À moins que le système de l'OFFA n'explode en vol lors du processus de marchandage politique, la structure réglementaire continuera à se développer en Angleterre. De fait, le manque de différenciation et de missions ciblées et l'apparente impossibilité de mettre en place des structures de gouvernance multicampus, invitent à des schémas de gouvernance plus élaborés et plus subversifs. Au fur et à mesure qu'augmentera l'importance de l'enseignement supérieur dans la détermination de la compétitivité économique et son influence sur la mobilité socio-économique, on peut imaginer que le gouvernement britannique s'efforcera de plus en plus de façonner et d'interférer dans les activités des établissements d'enseignement supérieur.

L'auteur :

Dr. John A. Douglass

Senior Research Fellow – Public Policy and Higher Education

Center for Studies in Higher Education – UC Berkeley

États-Unis

E-mail : Douglass@uclink.berkeley.edu

Notes

1. Cet essai reprend un exposé fait à la conférence « New Government, New Labour, New Direction: Is UK HE a Viable Third Way? » Oxford Center for Higher Education Policy Studies, New College, University of Oxford, septembre 2002.
2. Il convient de noter que les données relatives à la participation au Royaume-Uni tendent à étudier la cohorte de la classe d'âge 18-21 ans.

Références

- ABRAHAMSON, M., J. BIRD et A. STENNETT (eds.) (1996), *Further Education Partnerships*. Buckingham, SRHE and Open University Press.
- BROWN, R. (2002), « New Labour and Higher Education: Diversity or Hierarchy? » *Perspectives*, Vol. 6, no. 3, pp. 73-79.
- CALIFORNIA COUNCIL ON SCIENCE AND ENGINEERING (CCSE) (February 2002), *Critical Path Analysis of California's Science and Technology Education System*, Riverside, California : CCSE.
- CALIFORNIA POSTSECONDARY EDUCATION COMMISSION (CPEC) (2002), *The Condition of Higher Education in California*, Sacramento: CPEC.
- CALIFORNIA POSTSECONDARY EDUCATION COMMISSION (CPEC) (novembre 2000), *Student Profiles, 2000*, Report 00-8. Sacramento: CPEC.
- COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS OF THE UNIVERSITIES OF THE UNITED KINGDOM (CVCP) (1999), « *Briefing Note: Student fees and loans in UK Higher Education*, » Higher Education Briefing Service, Londres.
- CONNOR, H. (2001), « Deciding For or Against Participation in Higher Education : the Views of Young People from Lower Social Class Backgrounds, » *Higher Education Quarterly*, Vol. 55, no. 2, pp. 204-224.
- DARBY, M. et L. ZUCKER (2000), « The Role of Universities and Colleges in California, » *Science and Technology Education Study*, Riverside, California: California Council on Science and Engineering.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002), *Student Numbers at Colleges in the Further Education Sector and External Institutions in England, 2001-2002*, Londres : DfES.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001), *Education and Skills: Delivering Results – A Strategy to 2006*, Londres : DfES.
- DOUGLASS, J.A. (2002), « A reflection and Prospectus on California Higher Education: The Beginning of a New History » in A. Modarres et J. Lubenow (eds.), *California's Future in the Balance*, Berkeley: Brown Institute of Public Affairs and Institute of Governmental Studies.
- DOUGLASS, J.A. (2000), *The California Idea and American Higher Education*, Stanford: Stanford University Press.
- DOUGLASS, J.A. (1999), « The Evolution of a Social Contract: The University of California in the Aftermath of Affirmative Action, » *European Journal of Education*, Vol. 34, no. 4.
- FLACKS, R, G. THOMPSON et J. DOUGLASS (2002), « University of California Academic Experience Survey-Preliminary Results, » University of California -Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- HENKEL, M. et B Little (1994), *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, Londres : Jessica Kingsley.
- HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY (HESA) (2002), *Higher Education Statistics for the United Kingdom, 2000-2001*, Londres : HESA.
- JOHNSTON V., G. RAAB et I. ABDALLA (1999), « Participation in Higher Education in Scotland: A Geographic and Social Analysis, » *Higher Education Quarterly*, Vol. 53, no. 4, pp. 369-394.

- JOHNSTONE, D.B. et P. SHROFF-MEHTA (2001), « Higher Education Finance and Accessibility: an International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies, » The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project, New York: University of Buffalo.
- KANE, T.J. et C.E. ROUSES (1995), « Labor Market Returns to Two and Four-Year College, » *American Economic Review*, Vol. 85, no. 3, pp. 600-628.
- KANE, T.J. (2001), « Assessing the American Financial Aid System: What We Know, What We Need to Know, » in M. Devlin (ed.) *Forum Futures 2001: Exploring the Future of Higher Education*, Cambridge, MA: Forum for the Future of Higher Education, pp. 63-66.
- KOGAN, M. et S. HANNEY (2000), *Reforming Higher Education*, Higher Education Policy Series, Londres : Jessica Kingsley Publishers.
- MCPHERSON, M. S. et M. O. SCHAPIRO (1999), « Reinforcing Stratification in American Higher Education: Some Disturbing Trends, » National Center for Postsecondary Improvement, *NCPI Technical Report Number 3-02*.
- NEAVE, G.R. (2001), « Dimensions of comparison, » *Higher Education Policy*, Vol. 14, Issue 4, pp. 273-275.
- NEAVE, G.R. (1998), The evaluative state re-visited. *European Journal of Education*, Vol. 33, no. 3, pp. 265-284.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (1994), *Higher Education in the Learning Society*, Main Report, Londres : NCIHE.
- NEWBY, H. (2002), « Developing a Strategic View of Higher Education Over the Next Ten Years, » exposé à la Conférence annuelle du HEFCE, University of Manchester Institute of Science and Technology, Londres : HEFCE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2002), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2002*, OCDE, Paris .
- PALFREYMAN, D. (2002), « Higher Education in the United Kingdom: A Viable Elite-Mass 'Third Way,' » OxCHEPS Occasional Paper No. 4. University of Oxford: Oxford Center for Higher Education Policy Studies.
- PALFREYMAN, D. (2004), « The Economics of Higher Education: Affordability and Access; Costing, Pricing and Accountability » Oxford Center for Higher Education Policy Studies, University of Oxford
- PARRY, G. et A. THOMPSON (2002), *Closer by Degrees: The Past, Present and Future of Higher Education in Further Education Colleges*, Londres : Learning and Skills Development Agency.
- PARRY, G. (1997), « Patterns of Participation in Higher Education in England: A Statistical Summary and Commentary, » *Higher Education Quarterly*, Vol. 51, no. 1, pp. 6-28.
- RAMSDAN, B. (2001), *Patterns of Higher Education Institutions in the UK*, Londres : Universities UK.
- ROBERTSON, D. (1999), « The Dearing Inquiry as Process – Delegated Thinking and the Limits of Expert Advice, » *Higher Education Quarterly*, Vol. 53, no. 2, pp. 116-140.
- SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (SSES) (2003), *The Future of Higher Education*, (Department of Education and Skills, janvier 2003).

- SHATTOCK, M. (2002), « Widening Access and Raising Fees: Can These Policies be Reconciled in the UK? *International Higher Education*. »
- SHATTOCK, M. (ed.) (1997), *The Creation of a University System*, Blackwell Publishers.
- TROW, M. (1974), « Passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse : les problèmes soulevés », in *Politiques de l'enseignement supérieur*, extrait du Rapport général de la Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire, OCDE, Paris.
- UNIVERSITY OF CALIFORNIA OFFICE OF THE PRESIDENT (UCOP) (1997), « Trends in the Distribution of UC Freshman by Personal Income, » Student Financial Support, Oakland, California: UCOP.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (USDE) (2002), National Center for Education Statistics, Integrated Postsecondary Education Data System. Washington DC: USDE.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (USDE) (2001), *Education in the States and Nation*, Washington DC: USDE.
- US DEPARTMENT OF LABOR (2000), *Occupational Projections and Training Data*, Bulletin 2501. Washington, DC: Bureau of Labor Statistics, USDL.
- WOLF, A. (2002), *Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth*. Londres : Penguin Books.

Évaluation de l'incidence de l'enseignement supérieur sur le développement régional : une approche réaliste de meilleures politiques¹

par

Sarah Batterbury et Steve Hill

University of Glamorgan, Royaume-Uni

L'enseignement supérieur est largement considéré comme un élément essentiel du développement économique régional et de la construction de l'économie du savoir (Barclays, 2002). À cet égard, le Higher Education Funding Council for England (HEFCE) a énoncé de grands principes relatifs à l'analyse comparative des méthodes visant à évaluer la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional (HEFCE, 2002). Deux visions s'opposent toutefois : d'un côté, l'enseignement supérieur est perçu comme un investissement dans le développement régional et de l'autre, la méthode d'évaluation classique qui consiste uniquement à évaluer les répercussions financières des établissements d'enseignement est privilégiée. Au regard du grand nombre d'évaluations d'incidence classiques disponibles, relativement peu d'études ont été consacrées à l'évaluation des effets de l'enseignement supérieur sur le développement régional, de son impact net sur les fonds publics ou de sa valeur en termes d'exportation. Cet article s'appuie sur des études récentes afin d'esquisser un cadre d'évaluation réaliste qui pourra apporter les indices nécessaires à l'amélioration des liens entre l'enseignement supérieur et le développement régional ainsi que des processus d'élaboration des politiques dans ce domaine.

Introduction

Cet article étudie l'utilisation de techniques d'évaluation réaliste de l'incidence et des effets de l'enseignement supérieur. L'approche adoptée facilite la constitution d'une base de données factuelles efficace sur ce qui fonctionne dans des contextes particuliers. En principe, cette analyse devrait contribuer à améliorer l'élaboration des politiques dans ce domaine grâce à une meilleure compréhension des relations systémiques existant entre l'enseignement supérieur et le développement socio-économique régional. Cette démarche se place dans une perspective de type contexte/mécanisme/résultat de l'enseignement supérieur dans certaines régions afin de comprendre les liens sous-jacents qui entraînent des performances et résultats positifs dans ce secteur.

Dans la section qui suit seront étudiées les raisons pour lesquelles l'enseignement supérieur peut contribuer à la prospérité régionale, à travers son rôle de catalyseur dans l'émergence de la société du savoir. L'essor des économies fondées sur la connaissance dans des régions particulières est aujourd'hui lié à des pratiques économiques qui garantissent un avantage comparatif et la création de valeur ajoutée grâce à une utilisation appropriée des connaissances. En tant que stratégie, les actions visant à soutenir l'apparition et une meilleure exploitation des composantes de l'économie du savoir offrent des solutions innovantes et peu onéreuses en faveur de la croissance et du développement économique, avec souvent peu d'effets externes en termes de coûts environnementaux, de subventions et de chômage urbain. On observe également que l'enseignement supérieur constitue un atout économique important au niveau régional grâce aux emplois créés, aux dépenses supplémentaires effectuées dans la région et aux recettes extérieures générées par les étudiants et les visiteurs (Barclays, 2002 ; Charles & Benneworth, 2002 ; Florax, 1992a, 1992b ; Hill, 2004).

L'économie du savoir peut être définie de multiples façons, la plus simple étant l'ajout de valeur à travers l'application d'idées et d'informations. Elle peut également être définie de manière plus complexe, par exemple « une économie qui rend les connaissances transportables, collectives et accréditées » (Motorola University, 1999), ou encore une économie dans laquelle « la création et l'exploitation des connaissances jouent un rôle essentiel dans la création de la richesse » (DTI, 1998). De son côté, Leadbetter

(1999) met en avant les processus de développement du capital intellectuel dans une société du savoir dictée par de « nouveaux facteurs de production et sources d'avantage comparatif – l'innovation, la conception, le marquage, le savoir-faire – qui sont maintenant utilisés dans tous les secteurs d'activité ». Toutes ces définitions ont des points communs et, quelle que soit la formulation retenue, l'université tient une place centrale dans le développement, la diffusion et l'application des connaissances.

Le gouvernement central considère souvent à tort l'enseignement supérieur comme une perte sèche sur les ressources. En fait, une analyse complète des ressources (Hill *et al.*, 1999 ; Hill, 2004) montre que son coût net se révèle bien moins élevé que l'idée que s'en font les dirigeants, et qu'il convient de considérer l'enseignement supérieur davantage comme un investissement à long terme. On observe un certain contraste entre les politiques publiques actuelles relatives à l'enseignement supérieur, du moins au Royaume-Uni, et les exemples de la valeur ajoutée dégagée par l'enseignement supérieur dans des régions données. Cet article préconise de combler cet écart en constituant une base de données factuelles reliant le contexte, les mécanismes et les résultats (c'est-à-dire quelles mesures marchent dans certaines circonstances et pourquoi).

La troisième section étudie l'utilité d'une évaluation d'incidence en tant qu'outil permettant de mieux comprendre les liens systémiques existant entre l'enseignement supérieur et les secteurs associés avec lesquels il interagit. La méthodologie utilisée pour l'évaluation est expliquée, ainsi que certaines des limites d'une évaluation d'incidence utilisée seule, sans techniques d'évaluation additionnelles. L'évaluation d'incidence apporte généralement des données intéressantes sur les relations et résultats économiques, mais donne forcément moins d'informations sur les résultats non mesurables au niveau de la société et des individus.

La quatrième section présente une autre démarche concernant l'évaluation de la contribution de l'enseignement supérieur. Elle préconise une approche réaliste afin de s'assurer que des explications causales sont apportées à des résultats donnés selon des circonstances particulières. Cette approche est utile pour déterminer ce qui marche et pourquoi, pour des systèmes tels que celui représenté par l'enseignement supérieur. Des travaux récents de Pawson et Tilley (1997) et Pawson (2002b) montrent également qu'elle peut faciliter la constitution d'une base de données factuelles pouvant aider à l'élaboration des politiques. Les politiques existantes en matière d'enseignement supérieur se caractérisent par un manque d'informations sur les mesures qui marchent dans ce secteur et sur les raisons de leur réussite, ce qui donne lieu à des procédures routinières néfastes et des résultats peu probants (Van Thiel et Leeuw, 2002).

La cinquième section propose une brève analyse d'une évaluation de l'incidence de l'enseignement supérieur dans une région européenne particulière : le pays de Galles. Elle montre que la part des emplois, revenus et dépenses liés à l'enseignement supérieur dans les fonds publics au pays de Galles s'élève à 290 millions de GBP, notamment sous forme d'impôts sur le revenu, TVA et cotisations nationales d'assurance. Cette analyse révèle une forte disparité entre la politique relative à l'enseignement supérieur et ses retombées économiques. On peut ainsi affirmer qu'il est essentiel de mieux comprendre ce qui marche et pourquoi, afin que les politiques en matière d'enseignement supérieur et de développement économique puissent s'appuyer sur des données réalistes plus efficaces.

L'enseignement supérieur : un élément moteur du développement régional

Des travaux récents montrent que l'enseignement supérieur est un contributeur net à la prospérité d'une économie moderne (Barclays, 2002 ; Charles et Benneworth, 2002 ; Florax, 1992a, 1992b ; Hill, 2004). Sa contribution se manifeste à travers plusieurs mécanismes, notamment la création d'emplois, les recettes et les dépenses des étudiants et visiteurs, mais surtout son rôle crucial dans la construction de « l'économie du savoir », ce que l'on considère comme de plus en plus important pour définir la prospérité de demain. Si l'économie du savoir se définit comme une économie qui dégage de la valeur ajoutée par l'exploitation d'idées et d'informations, alors l'influence de l'enseignement supérieur sur le développement économique actuel est évidente. Elle se traduit par la création, le modelage et l'application des connaissances, en particulier à travers la recherche et le développement, par le nombre croissant de personnes hautement qualifiées, ainsi que par la diffusion du savoir grâce à des réseaux innovants (Hill et Webb, 2001).

Selon la Banque mondiale (Institut de la Banque mondiale, 2001), il existe au moins quatre facteurs essentiels au développement de l'économie du savoir :

- Un régime économique encourageant la création et l'utilisation efficace des connaissances ;
- Un système d'enseignement et de formation fournissant des individus formés et compétents, capables de créer et d'utiliser des connaissances ;
- Un système d'innovation composé de réseaux d'entreprises, centres de recherche, universités et autres organisations capables d'adapter les connaissances mondiales aux possibilités et aux besoins locaux ;
- Un système d'information dynamique permettant un partage efficace des données.

L'économie du savoir est donc liée à des pratiques économiques actives à l'échelle du système dans son ensemble, qui garantissent un avantage concurrentiel et la création de valeur grâce à un déploiement et à une utilisation appropriés des connaissances. La recherche d'un avantage comparatif grâce à une exploitation intelligente des connaissances présente de fortes synergies avec plusieurs objectifs stratégiques des gouvernements centraux à travers le monde. Le phénomène de l'économie du savoir a donc tout d'une évolution souhaitable pour les dirigeants qui, en principe, cherchent à mettre en place un cadre d'action complémentaire et favorable.

L'économie du savoir peut toutefois produire un certain nombre de résultats moins bénéfiques. En particulier, son importance dans les grandes villes creuse encore davantage le fossé entre les zones urbaines et rurales en termes de PIB par habitant, et peut donc contribuer à une propension de plus en plus élevée d'économies déséquilibrées, caractérisées par des disparités géographiques, un exode rural et un niveau de connaissances peu élevé dans les zones périphériques et rurales (Cooke, 2002). Sá *et al.* (2003) ont examiné les facteurs qui président au choix des futurs étudiants néerlandais d'étudier dans telle ou telle université. La question de la situation géographique influe nécessairement sur la répartition des ressources dans la région et sur les chances de prospérité de chaque établissement. Ces répercussions géographiques se ressentent également sur l'économie du savoir dans son ensemble et suscitent quelques préoccupations.

Malgré cela, l'avantage concurrentiel que procurent des économies du savoir régionales et nationales actives reste une perspective séduisante pour les dirigeants mondiaux. L'économie du savoir offre une solution innovante et peu onéreuse à la croissance économique, avec souvent peu d'effets externes en termes de coûts environnementaux, de subventions et de chômage urbain, etc. Elle se présente ainsi comme une stratégie intéressante et viable, fondée sur une croissance générative systémique, potentiellement capable de reproduction et d'innovation, et permettant d'assurer le développement et le maintien d'un avantage comparatif à l'échelle mondiale.

L'objectif premier de l'enseignement supérieur est bien sûr d'élever le niveau de formation et de compétence des étudiants, améliorant ainsi leur capacité productive et leur potentiel, tout en inspirant l'économie du savoir. Dans cette optique, les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur doivent être considérées comme un investissement qui rapportera des bénéfices futurs plutôt que comme une activité de consommation. L'étude de Hill sur l'incidence de l'enseignement supérieur au pays de Galles (2004) montre que ce secteur génère des bénéfices présents et futurs et que le coût réel de cet investissement est sensiblement inférieur à ce qu'il pourrait paraître à première vue. Ce point est particulièrement important dans la mesure où il met en lumière le contraste entre les théories et politiques

publiques en matière d'enseignement supérieur et les résultats et la valeur réels qu'apporte l'enseignement supérieur au niveau local. Cette question sera étudiée plus loin ; toutefois, la stratégie actuelle (qui consiste à faire passer le coût de l'investissement dans l'enseignement supérieur du secteur public à l'individu) va à l'encontre des faits qui démontrent que le coût global est inférieur à celui généralement mesuré.

Charles et Benneworth, dans un rapport récent pour le HEFCE (2002), définissent sept niveaux d'interaction distincts entre un établissement d'enseignement supérieur et l'économie régionale :

- Améliorer les conditions du cadre régional (la qualité des infrastructures, par exemple).
- Processus de développement du capital humain (accès des étudiants, répondre aux besoins des marchés du travail locaux, etc.).
- Processus de développement des entreprises (promouvoir/soutenir les entreprises, etc.).
- Formation interactive et processus de développement social (analyse des perspectives régionales, par exemple).
- Processus de redistribution (soutien au redressement de la collectivité, par exemple)
- Développement culturel (installations culturelles, promotion touristique, etc.).
- Encourager la viabilité.

De même, une étude récente des facteurs de réussite dans les économies régionales prospères dans le monde présente l'enseignement supérieur et postsecondaire comme ayant « un rôle central dans le redressement économique » (Barclays, 2002, p. 36). L'enseignement supérieur a donc un impact économique sur la prospérité future largement considéré comme essentiel et qui, avec l'appui des gouvernements, a poussé les universités à entreprendre des activités liées à leur « troisième mission » (renforcer leur influence sur l'économie locale et nationale), parallèlement aux missions plus traditionnelles d'un enseignement et d'une recherche de qualité.

L'enseignement supérieur représente en outre une activité économique importante. Plusieurs études ont évalué l'intérêt économique de l'enseignement supérieur en tant qu'activité commerciale, à travers la création de nombreux emplois et la présence d'un grand nombre d'étudiants et de visiteurs dans l'économie locale. Au pays de Galles, Hill *et al.* (1997), qui ont réalisé la principale étude d'incidence de l'enseignement supérieur, ont appliqué une méthode d'enquête extensive afin de confirmer que l'enseignement supérieur était un secteur économique majeur dans la région. D'après cette étude, les établissements d'enseignement supérieur gallois

dépensent collectivement plus d'un demi milliard de GBP par an, y compris 280 millions de GBP en salaires et plus de 100 millions de GBP dans les biens et services fournis par d'autres secteurs de l'économie locale. Si l'on ajoute les dépenses supplémentaires des étudiants et des visiteurs, ainsi que les effets multiplicateurs estimés pour l'ensemble de ces dépenses, le secteur de l'enseignement supérieur pèse un milliard de GBP et implique la création ou le maintien de 23 000 postes équivalents plein temps au pays de Galles. Ce rapport souligne que :

« ..bien que l'incidence actuelle des établissements d'enseignement supérieur sur l'économie galloise soit considérable, **elle pourrait parfaitement être décuplée par l'adoption de stratégies appropriées afin d'exploiter au mieux le potentiel économique local de ces établissements**, augmentant ainsi non seulement les possibilités de financement local auxquelles peuvent prétendre les établissements, mais contribuant aussi largement au développement économique local. C'est la complémentarité entre ces deux éléments qui offre la perspective d'un nouveau paradigme dans la relation entre l'enseignement supérieur et l'économie locale » (Hill et al., 1997, p. 1) [les caractères gras ont été ajoutés].

Depuis cette étude (qui porte essentiellement sur l'année 1996), la dimension comme le contexte de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni se sont profondément transformés. Cette évolution reflète la volonté du gouvernement britannique et des régions d'accélérer l'ouverture (élargir le programme d'accès) et d'imposer des frais de scolarité, changement fondamental dans la nature de l'enseignement prodigué (qui n'est plus gratuit au moment de la prestation). Les pouvoirs délégués en matière de gouvernance au Royaume-Uni ont également eu des répercussions : au pays de Galles, par exemple, a été créé un gouvernement de l'Assemblée galloise chargé du financement de l'enseignement supérieur. Des différences apparaissent déjà entre les différentes régions britanniques dans la nature des activités relevant de l'enseignement supérieur et dans leur financement, comme le montre le dispositif écossais de financement des études ou le système gallois de répartition des ressources en fonction du mécanisme d'évaluation des programmes de recherche.

Le cas du pays de Galles sera étudié plus en détail dans la cinquième section.

Pourquoi une évaluation ?

L'évaluation en elle-même ne représente qu'une partie de ce qui est nécessaire pour contribuer à l'élaboration du cadre d'action stratégique. Elle peut toutefois mettre à jour de nombreux aspects des liens systémiques qui

unissent l'enseignement supérieur et les secteurs avec lesquels il interagit. À ce titre, cette approche constitue un outil efficace pour déterminer comment une région peut attirer les recettes et les entreprises, et comment les relations complexes existant avec l'économie s'établissent dans la pratique. Une évaluation de cette nature peut ainsi fournir des pistes précieuses sur ce qui fonctionne dans des situations particulières.

L'enseignement supérieur est essentiel à la prospérité future dans la mesure où son objectif premier est d'étendre le potentiel créatif et productif des individus. Ses principaux résultats sont par conséquent *non mesurables pour l'essentiel*. Si l'enseignement supérieur est défini comme un investissement, alors la nécessité d'attribuer une valeur à ces résultats peut être ignorée. La méthodologie retenue pour l'évaluation considère nécessairement l'enseignement supérieur comme une activité de consommation. De même, l'approche type adoptée pour l'évaluation d'incidence ne permet pas d'estimer l'incidence de l'enseignement supérieur sur le développement du capital humain, sur le volume des investissements étrangers effectués, ni même sur la création de nouvelles entreprises ou la croissance d'entreprises existantes. Et pourtant, un enseignement supérieur performant peut avoir un effet bénéfique sur chacun de ces domaines. La méthodologie générale d'une évaluation de l'incidence de services ne faisant pas l'objet d'échanges commerciaux s'appuie plutôt sur les effets des achats d'intrants (biens et services achetés localement, y compris la main-d'œuvre) et, dans le cas de l'enseignement supérieur, sur le nombre d'étudiants et de visiteurs, qui contribuent aux recettes et dépenses locales. Ces dépenses locales génèrent d'autres recettes et dépenses locales, déduction faite de sommes soustraites à l'économie locale (du fait des importations, impôts, épargne, etc.).

L'estimation d'une incidence économique de cette nature nécessite deux types d'information. Il faut tout d'abord mesurer les conséquences directes de l'activité, telles que le montant des dépenses (et leur nature) et le nombre d'emplois concernés. Il s'agit là des répercussions directes de l'activité. Il faut ensuite utiliser un modèle ou un mécanisme permettant de traduire ces répercussions directes en effets indirects ou multiplicateurs, en tenant compte des liens commerciaux au sein de l'économie concernée et au delà.

La méthodologie d'évaluation de Hill (2004) présente une estimation de ces effets multiplicateurs en utilisant des tableaux d'entrée/sortie pour le pays de Galles élaborés par l'École de commerce de Cardiff dans le cadre d'un projet de recherche de long terme visant à cartographier l'économie galloise. Dans l'ensemble, la méthode des tableaux d'entrée/sortie s'appuie dans un premier temps sur l'évaluation des dépenses directes issues de l'activité par rapport aux produits et services d'autres secteurs dans la région, puis procède à l'estimation des intrants locaux nécessaires à la fourniture de ces produits et

services afin d'évaluer les effets générés par les fournisseurs. Dans le même temps, l'activité génère des emplois et des recettes par elle-même, ainsi qu'à travers les fournisseurs, leurs sous-traitants, et ainsi de suite. Ce sont les effets induits par les recettes de l'activité, qui, lorsqu'ils sont ajoutés aux effets produits par les fournisseurs et aux répercussions directes, permettent d'obtenir une évaluation de l'incidence totale de l'activité sur l'économie.

Toutefois, bien que l'analyse des entrées/sorties à l'échelle régionale « offre le cadre de modélisation le plus détaillé, complet et cohérent pour l'évaluation d'incidence » (McNicoll, 1996), cette démarche comporte ses propres hypothèses et ses propres limites, parmi lesquelles la linéarité de la relation entre les entrées et les sorties² et l'absence de toute limite de capacité (de sorte que les répercussions de tout changement observé sont perçues à travers les sorties plutôt qu'à travers les prix), en plus de l'hypothèse selon laquelle les principales répercussions peuvent être prises en compte en termes de liquidités immédiates et d'emplois.

Limites de l'évaluation

Bien que l'évaluation de l'incidence de l'enseignement supérieur mette en lumière des aspects importants de la contribution économique de ce secteur dans des régions données, elle ne peut aller plus loin. L'évaluation de l'incidence est mal adaptée pour révéler les effets intangibles (non mesurables) en termes de qualité de vie des participants à tous les niveaux du système de l'enseignement supérieur. Il est nécessaire pour cela d'adopter d'autres méthodes, depuis des enquêtes jusqu'à des groupes de réflexion, afin de comprendre la diversité des répercussions de l'enseignement supérieur sur la vie des personnes et sur les orientations choisies. Un élément important pourrait être le suivi diachronique des individus sur le long terme, en se fondant sur les grandes décisions qu'ils prennent concernant leur emploi, leur lieu d'habitation et autres activités non économiques qu'ils poursuivent. Une compréhension totale de l'impact de l'enseignement supérieur exige dès lors une analyse à plusieurs niveaux, au nombre desquels :

- l'individu : choix de vie, plus grande confiance en soi et autodétermination, meilleure qualité de vie grâce à des niveaux de formation plus élevés, etc. ;
- la société : niveaux de politisation plus élevés, remise en cause critique plus importante du, et au sein du, secteur public, mobilité accrue de la main-d'œuvre, avec des effets sur la composition démographique des collectivités, etc. ;
- l'économie : hausse des dépenses dans une région et répartition intra-régionale des richesses et de la prospérité en raison de l'attraction économique de régions dont le système d'enseignement supérieur attire des recettes et des dépenses extérieures, etc.

Dans la mesure où il est difficile d'obtenir les données nécessaires pour mesurer les effets de l'enseignement supérieur selon toutes les variables pertinentes (coût des enquêtes à grande échelle, impossibilité de suivre les individus et difficultés de mesure des résultats subjectifs au niveau de la société), il n'est peut-être pas surprenant de constater que la plupart des évaluations menées ne portent pas sur l'ensemble de ces éléments. Par la seule analyse des résultats économiques, les études réalisées présentent nécessairement des descriptions partielles de l'incidence de l'enseignement supérieur. Au niveau du système toutefois, les évaluations axées sur l'impact économique sont souvent les principales sources d'informations disponibles pour interpréter l'incidence globale de l'enseignement supérieur sur la structure économique d'une région (Florax, 1992a 1992b ; Hill, 2004). Campbell a défini en 1999 un ensemble d'outils consacrés aux établissements d'enseignement supérieur et a démontré comment ces derniers pouvaient renforcer leur rôle dans le développement régional, mais il s'attache à la fonction qu'ils peuvent assumer plutôt qu'à la nécessité de mettre en place des moyens d'action efficaces.

Les départements et universités individuels effectuent généralement des études à plus petite échelle axées sur l'expérience personnelle. Toutefois, il est quasiment impossible d'élargir ces études à l'échelle du système. Dans certains cas, des recherches ont été consacrées à l'évaluation de la nature des ramifications entre l'université et son environnement local mais ces analyses restent généralement au niveau d'un seul établissement local et ne permettent pas de dégager des données collectives pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur au plan régional.

Autres approches d'évaluation contribuant à l'élaboration des politiques

Comme indiqué précédemment, cet article préconise l'utilisation d'approches réalistes qui s'appuient sur la théorie pour l'analyse de l'incidence de l'enseignement supérieur. L'approche d'évaluation réaliste se révèle particulièrement utile dans la mesure où elle accorde la priorité à la causalité, c'est-à-dire ce qui, dans un contexte donné, détermine les résultats obtenus au moyen de mécanismes politiques particuliers (Pawson et Tilley, 1997). En langage simple, on peut dire que cela revient à trouver ce qui marche, dans quelles circonstances, et pourquoi. L'accent mis par l'évaluation réaliste sur la théorie qui sert de base aux activités des établissements d'enseignement supérieur nous permet non seulement de comprendre les interactions existant entre le contexte, les activités des établissements et les résultats (les mécanismes) en donnant ainsi une explication sur ce qui fonctionne et pourquoi, mais a aussi l'avantage immédiat de contribuer à l'élaboration des politiques à la lumière de l'analyse effectuée.

La démarche réaliste a été sérieusement envisagée pour la première fois dans les années 70 et 80 comme une approche au sens large s'inscrivant dans le cadre de l'épistémologie des sciences sociales. Son adaptation à l'étude et à l'évaluation des politiques est venue bien plus tard dans les années 90, avec l'étude pionnière de Pawson et Tilley (1997), qui a permis de montrer comment les approches réalistes pouvaient façonner des techniques d'évaluation. Leur étude concerne la criminologie, mais quelques auteurs ont tenté, à l'instar de Ying Ho en 1999, d'adapter cette démarche au développement régional.

Proposés à l'origine par Bhaskar (1975, 1986), les travaux relatifs à l'application des philosophies réalistes à la géographie sont aujourd'hui associés à Keat et Urry (1981) et Sayer (1984). Cela suppose la reconnaissance de la structure en systèmes ouverts de la recherche dans les sciences sociales en général. Peet et Thrift qualifient l'approche réaliste de :

“philosophie de la science fondée sur le recours à l'abstraction comme instrument d'identification des forces causales de structures sociales spécifiques, forces qui ne s'expriment que dans des conditions particulières” (1989, p. 16-17).

Pour Sayer (1984), l'approche réaliste permet de comprendre pourquoi certaines choses se produisent, en reliant l'abstraction théorique et la recherche empirique. Cette démarche s'applique d'autant mieux à la recherche en sciences sociales, dans lesquelles de multiples variables se croisent en créant des systèmes ouverts qui rendent leur contrôle impossible. Il est nécessaire de passer des recherches orientées sur l'identification des tendances et des points communs à ce que Sayer et Morgan (1985) appellent des programmes de *recherche intensive*, centrés sur l'intersection entre le mécanisme contextuel et le résultat.

Si les réalistes critiques se préoccupent surtout d'abstractions philosophiques et ontologiques, les évaluateurs réalistes s'intéressent davantage à l'application de concepts réalistes aux aspects pratiques de l'évaluation de programmes. L'évaluation réaliste a été utilisée pour la première fois dans le cadre d'études sur des programmes d'intervention appliqués dans le domaine de la lutte contre la criminalité (Pawson & Tilley, 1997). Les auteurs exposent leurs arguments en faveur de l'utilisation d'approches réalistes pour l'évaluation des programmes. Ils estiment que chaque programme s'appuie sur une théorie intrinsèque, par exemple, la théorie selon laquelle l'installation d'un système de télévision en circuit fermé (le mécanisme) va permettre de réduire le nombre de vols de voitures dans les parcs de stationnement (le résultat) parce que les voleurs veulent éviter les caméras (théorie). Ils laissent entendre qu'il ne suffit toutefois pas de comprendre la théorie qui sous-tend un mécanisme donné mais que

l'élaboration d'un processus d'évaluation réaliste nécessite également une base théorique solide. Pour Pawson et Tilley, cette base théorique implique de définir les liens entre le contexte, les mécanismes et les résultats d'un plan d'action ou d'un programme – la base théorique d'une évaluation doit donc « être structurée en termes de propositions sur la façon dont les mécanismes s'insèrent dans des contextes particuliers pour produire des résultats donnés » (1997, pp. 84-85). Pour ces auteurs il s'agit de contextes axés uniquement sur les éléments de l'environnement qui entrent en interaction avec le mécanisme d'un programme.

D'autres auteurs prônent des approches similaires à celle adoptée par Pawson et Tilley (1997), notamment l'évaluation fondée sur la théorie de Weiss (1995), celle de Chen (1994) et l'approche fondée sur la théorie du changement de Connell et al. (1995). Toutes ces démarches participent de la volonté commune de découvrir la logique sur laquelle reposent les programmes dans le cadre du processus d'évaluation.

L'analyse de la théorie du changement dans l'évaluation est une approche relativement nouvelle et innovante de structuration des modèles d'évaluation (Connell et al., 1995, Connell et Kubisch, 1998). Elle accorde une importance plus grande à la *dimension temporelle* associée à l'évaluation théorique, alors que l'évaluation réaliste porte davantage sur l'intersection entre le *contexte*, le *mécanisme* et le *résultat*. Cette dimension temporelle est importante et peut venir à l'appui du modèle réaliste. L'approche fondée sur la théorie du changement se traduit par la représentation des changements attendus pendant la durée du programme par les évaluateurs, en consultation avec les principales parties prenantes, notamment les participants au programme. Ce processus de représentation vise à clarifier et à relever les connexions entre les actions découlant du programme et les résultats, ce qui permet ensuite de les exploiter et de les mesurer pendant toute la durée du programme. L'approche relative à la théorie du changement :

“détermine le degré auquel la trajectoire de changement se déroule comme prévu, tout en reliant également les stratégies aux effets produits en définitive” (Milligan et al., 1998, p.55, Diez et al., 2002, p. 5)

Bien que cette approche soit utile au niveau des programmes, elle est plus difficile à mettre en œuvre dans le cadre d'une évaluation systémique des politiques et de la valeur ajoutée pour un secteur tel que l'enseignement supérieur. Dans ce cas, il est intéressant de prendre en compte la dimension temporelle afin de déterminer les raisons pour lesquelles certaines activités provoquent certains résultats. Dans le cadre de l'élaboration des politiques relatives à l'enseignement supérieur, l'approche réaliste semble toutefois davantage susceptible d'alimenter la réflexion sur l'action publique à travers l'importance qu'elle accorde à ce qui fonctionne dans des situations particulières.

Si l'on applique ce raisonnement à l'évaluation de la contribution du secteur de l'enseignement supérieur dans des régions particulières, on constate que diverses approches méthodologiques (notamment l'évaluation de l'incidence) peuvent être employées pour comprendre la contribution nette de l'enseignement supérieur. Cela est vrai à de multiples niveaux, depuis les répercussions sur les individus jusqu'à l'impact socio-économique à l'échelle d'une région. L'approche réaliste, de nature éclectique, cherche à s'éloigner de ce que l'on peut aujourd'hui qualifier de débats relativement stériles autour de paradigmes scientifiques plutôt que pluralistes et constructivistes, en utilisant toutes les méthodologies appropriées dans le cadre de la démarche réaliste. Cette approche facilite l'examen de données empiriques en vue d'identifier la nature d'influences structurelles spécifiques sur les résultats. Elle accepte également que certains résultats et expériences soient socialement construits, offrant ainsi toute latitude à l'analyse de l'incidence de l'activité humaine sur l'obtention de certains résultats particuliers.

Dans toute évaluation de phénomènes à l'échelle d'un système, il est nécessaire de rechercher des données factuelles à partir de multiples sources afin d'obtenir un processus d'apprentissage intégré. Ce processus de méta-évaluation implique d'aller au delà des évaluations individuelles pour se placer à un niveau où l'on peut accumuler les enseignements par l'analyse de programmes successifs et de différentes politiques. En 1997, Pawson et Tilley ont qualifié ce processus de *cumulation réaliste*.

Non seulement la méthode employée pour l'épistémologie réaliste puise dans des sources d'évaluation existantes, mais elle cherche aussi à apporter des éléments nouveaux en déterminant le principe de base des mesures qui fonctionnent ainsi que des raisons de leur succès. Cette approche fournit une base de données factuelles qui peuvent être très précieuses pour l'élaboration et l'affinement des politiques (Pawson 2002a, 2002b). Elle met également en lumière certaines des décisions politiques les plus problématiques actuellement appliquées dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Cela révèle une mauvaise compréhension de la façon dont l'enseignement supérieur fonctionne et génère de la valeur ajoutée.

Parmi les exemples de théories inadéquates retenues dans ce secteur, on peut citer la décision du gouvernement britannique d'imposer des droits de scolarité aux étudiants. Cette décision semble s'être appuyée sur l'hypothèse selon laquelle il était nécessaire de rapprocher les taux de rendement privés et publics de l'investissement dans l'enseignement supérieur en augmentant les coûts privés et en diminuant les coûts publics. Toutefois, comme l'ont montré Hill et al. (1999), les activités liées à l'enseignement supérieur génèrent déjà des recettes publiques substantielles, réduisant ainsi sensiblement le niveau réel des subventions publiques. En 1997, Hill et al. ont appelé à

« l'adoption de stratégies appropriées pour permettre l'optimisation du potentiel économique local des établissements d'enseignement supérieur » (Hill et al., 1997, p. 1). Les politiques existantes, telles que l'instauration de droits de scolarité, ne répondent pas à cette attente, elles ne font que modifier la répartition des ressources et réduire l'égalité d'accès pour tous.

Le mécanisme d'évaluation de la recherche (*Research Assessment Exercise* – RAE) est un autre exemple de ce type de mesure élaboré sur la base d'informations partielles et d'une théorie particulière sur les raisons pour lesquelles certains centres de recherche réussissent « mieux » que d'autres. La politique qui en résulte, fondée essentiellement sur des objectifs de performance, a inévitablement eu des résultats négatifs dans le secteur de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Le manque de soutien apporté aux projets de recherche fondamentale de long terme, qui ne peuvent produire de résultats dans les délais imposés par le RAE, en est un bon exemple. Des habitudes néfastes, telles que s'attacher exclusivement à la publication d'articles dans des revues au détriment de la publication de livres, ou le recrutement de personnel de recherche dynamique par des universités concurrentes, comptent parmi les manifestations les plus connues de cette situation. Comme le soulignent Van Thiel et Leeuw :

“L'importance prise par la mesure des résultats dans le secteur public peut avoir plusieurs conséquences indésirables qui peuvent non seulement invalider les conclusions tirées sur les résultats du secteur public mais aussi nuire à ces résultats” (Van Thiel et Leeuw, 2002, p. 267).

Les auteurs énumèrent un certain nombre de résultats négatifs causés par l'évaluation des performances, notamment :

- échec à améliorer l'enseignement à cause de la volonté d'imiter des établissements prestigieux ;
- perte de temps sur des procédures d'assurance qualité rigides et trop centrées sur les procédures administratives – absence de définition de ce sur quoi porte réellement l'assurance qualité ;
- efficacité moindre lorsque les objectifs de performance sont atteints ;
- apparition d'une culture d'audit ;
- installation de systèmes de suivi purement symboliques qui ne sont pas mis en œuvre ; et
- « ossification, manque d'innovation, étroitesse d'esprit et sous-optimisation » (Van Thiel et Leeuw, 2002, p. 270).

Plus récemment, le *Wales Funders Forum* a exprimé son inquiétude face à l'importance accrue accordée aux « résultats ».

« La force qui inspire l'accent mis sur les résultats dans le domaine du financement est d'ordre idéologique. C'est l'élément moteur de la gestion des performances » (Wales Funders Forum, 2004).

Des exemples d'évaluation plus efficaces sont nécessaires pour élaborer des solutions viables. Il faut pour cela remplacer le processus d'élaboration des politiques existant par un processus fondé sur une base de données réalistes. L'intersection entre contexte, mécanisme et résultats fournit un outil d'analyse utile. Il s'agit souvent d'analyses matricielles qui facilitent la comparaison entre ces éléments alors que les méthodes classiques, telles que l'évaluation de l'impact, les interviews des parties prenantes, et autres, servent à obtenir des données sur les résultats et le contexte. La difficulté dans ce cas est qu'il s'agit d'un processus *ex post* : il est plus facile de dégager rétrospectivement les liens qui existent entre contexte, mécanisme et résultats que de les décrire avant de définir une politique. Cependant, dans le cadre d'une compilation réaliste, on peut regrouper des données afin de mieux comprendre les raisons qui expliquent pourquoi on obtient une série de résultats différents dans différents contextes. L'approche réaliste n'est pas idéale mais, en cherchant à établir une causalité théorique entre le contexte, les mécanismes et les résultats, la théorie sur laquelle s'appuie le changement se dessine ; il s'agit là d'une forme de preuve plus utile pour le processus décisionnel.

Ces exemples montrent qu'il est nécessaire d'évaluer les activités de l'enseignement supérieur de manière à produire des données factuelles qui puissent être comprises par les dirigeants ; on peut ainsi obtenir des mesures plus efficaces, fondées sur des faits précis et une théorie exploitable. L'évaluation d'incidence contribue donc de manière essentielle (tout en restant partielle) à comprendre l'importance et la valeur ajoutée dégagée par l'enseignement supérieur. Elle doit cependant être utilisée dans le cadre d'un processus d'évaluation qui mette l'accent sur la base de données factuelles relative aux mesures qui marchent dans des contextes particuliers et contribue au processus décisionnel en garantissant que les mesures prises s'appuient sur des éléments de preuve efficaces.

Pawson (2002b) qualifie cette approche de *synthèse réaliste*. Cette démarche insiste sur l'identification du principe régissant différents programmes, et fournit des preuves des « raisons ou ressources sous-jacentes ... qui suscitent le changement » (Pawson, 2002b, p. 342). Cette approche s'applique également dans le cas d'un système ou d'un secteur : on peut rechercher des preuves de ce qui génère le changement et essayer de mesurer et de définir sa nature. Cette analyse permet de déterminer plus facilement les raisons d'un phénomène particulier ainsi que sa nature et son ampleur. Les explications qu'elle apporte font donc de cette démarche un outil précieux pour élaborer des mesures efficaces et s'assurer que le secteur de

l'enseignement supérieur est capable de fonctionner de manière optimale sur la base de mesures fondées sur des faits plutôt que sur des lubies politiques.

Les auteurs avancent par ailleurs (Batterbury et Hill, 2004) que l'un des objectifs sous-jacents de l'évaluation est d'améliorer l'élaboration des politiques :

« Le processus d'évaluation peut être défini comme le processus d'estimation systématique et précis de la valeur d'une action, d'une mesure ou d'un programme, et d'analyse des enseignements tirés des mesures existantes sous une forme qui soit intrinsèquement utile pour l'élaboration de mesures ultérieures » (Batterbury et Hill, 2004, p. 1)

Dans le cadre de l'élaboration des politiques au niveau d'un système dans son ensemble, comme celui de l'enseignement supérieur, il est impératif d'utiliser des techniques d'évaluation efficaces en vue de faciliter la formulation (et la révision) des politiques dans ce domaine.

Pays de Galles : étude de cas de l'incidence de l'enseignement supérieur et des mesures mises en œuvre

Pour l'économie galloise, qui reste en retard par rapport à la moyenne britannique en termes de prospérité mais pour laquelle le gouvernement de l'Assemblée galloise a défini des objectifs ambitieux afin de combler cet écart, l'enseignement supérieur doit jouer un rôle déterminant dans le développement économique. Si l'on se réfère aux facteurs qui sont à l'origine du succès de l'économie du savoir, (voir ci-dessus), le débat actuel sur le financement de l'université peut être interprété comme l'un des aspects du type de mesures destinées à favoriser le développement et le transfert de connaissances, alors que le programme de l'Assemblée concernant l'accès et l'intégration vise également à augmenter le nombre de personnes compétentes et formées. L'importance accrue des activités relevant de la « troisième mission » de l'université, ou leur rôle explicite dans le développement économique national et régional, parallèlement aux fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche, illustre le rôle de l'enseignement supérieur dans le transfert des connaissances, alors que les universités commencent à élaborer et à partager leurs infrastructures d'information sur la qualité. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur au pays de Galles devient un investissement pour l'avenir et un élément essentiel du développement économique.

Comme tout investissement, les activités liées à l'enseignement supérieur au pays de Galles ont des coûts, génèrent des recettes et doivent se mesurer à d'autres priorités en termes de ressources privées et publiques. Par essence, l'enseignement supérieur est donc un atout, qui doit être entretenu et développé, et qui génère des recettes par la suite. L'importance de ces recettes,

qui revêtent de multiples formes, est reconnue par les gouvernements successifs, d'où le développement continu de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et la volonté des pouvoirs publics d'accroître la proportion de la population britannique possédant une NVQ (qualification professionnelle nationale) de niveau 4 et plus.

Selon Hill (2004), en 2000/01, les établissements d'enseignement supérieur au pays de Galles comptaient plus de 106 000 étudiants, dont presque 39 000 à temps partiel. Le secteur représente un nombre d'emplois équivalents plein temps estimé de 14 546, dont 6 000 personnels universitaires. L'enseignement supérieur représente en termes d'emploi deux fois les secteurs réunis de l'énergie, de l'eau, des mines et des carrières au pays de Galles, avec un nombre total d'emplois comparable à l'ensemble de l'agriculture, des forêts et de la pêche. Ces établissements ont dépensé plus de 637 millions de GBP en 2000/01, dont 370 millions de GBP en salaires et autres coûts du travail ainsi que 155 millions de GBP en biens et services locaux. Les étudiants ont en outre dépensé plus de 143 millions de GBP en biens et services locaux, auxquels s'ajoutent 3.8 millions de GBP de dépenses locales liées aux nombreux visiteurs professionnels et privés associés au secteur. Le total des dépenses directes en biens, travail et services locaux par les établissements d'enseignement supérieur, leurs étudiants et visiteurs a dépassé 670 millions de GBP en 2000/01.

Ces dépenses directes sur la production des entreprises galloises de biens et services ont entraîné des effets multiplicateurs par l'intermédiaire de leurs répercussions sur les fournisseurs locaux et les revenus. Ces effets sont estimés à 203 millions de GBP, auxquels s'ajoute l'ensemble des dépenses réalisées au pays de Galles, avec la création ou le maintien de 9 600 emplois supplémentaires dans tous les secteurs, notamment dans la distribution, les transports et les communications. Les retombées directes et indirectes des dépenses associées à l'enseignement supérieur, aux étudiants et aux visiteurs ont ainsi permis de maintenir un nombre d'emplois estimé à 24 100 au pays de Galles. Si l'on additionne les dépenses des établissements d'enseignement supérieur gallois à leurs effets multiplicateurs, en plus des dépenses des étudiants et des visiteurs, on obtient un secteur qui génère quelque 1.1 milliard de GBP de dépenses brutes chaque année. Pour chaque 100 GBP dépensés par ces établissements, 79 GBP additionnels sont dépensés au pays de Galles en raison des établissements, de leurs étudiants et visiteurs ainsi que des effets associés sur les fournisseurs et les revenus. On estime la part des emplois, revenus et dépenses liés à l'enseignement supérieur au pays de Galles dans les fonds public à 290 millions de GBP, notamment en termes d'impôts sur le revenu, TVA et cotisations nationales d'assurance. Ainsi, même s'il est limité en termes de liquidités, l'enseignement supérieur est un secteur déterminant au pays de Galles.

Perspectives

Ternouth (2002) fait observer de l'enseignement supérieur a une fonction de transfert de connaissances qui se distingue de celle du secteur privé. Il remarque que :

« alors que l'on peut penser qu'une entreprise serait mal avisée d'élaborer des produits pour lesquels il n'existe pas de besoin externe, ce serait une erreur que d'appliquer cet argument par analogie à la génération de savoir dans les universités » (2002).

Dans la mesure où les établissements d'enseignement supérieur effectuent de multiples tâches (recherche-développement, transfert de connaissances, formation des étudiants, recherche fondamentale, interaction avec les collectivités locales, formation professionnelle, doter les individus des compétences intellectuelles nécessaires à la vie en société, examiner les mesures prises, etc.), l'évaluation de leur contribution doit pouvoir traiter toutes ces tâches ainsi que les multiples niveaux de leurs répercussions. Les politiques actuelles sur l'enseignement supérieur ne tiennent pas compte de la diversité des contextes qui entourent les établissements, et de ce fait elles ne remplissent pas de façon satisfaisante leur rôle envers les économies régionales et les deniers publics. C'est précisément parce qu'une bonne compréhension du rôle et des activités de l'enseignement supérieur fait défaut que d'autres approches pour évaluer les contributions de ce secteur sont nécessaires. L'approche réaliste permet d'aller plus loin que les autres méthodes car elle met l'accent sur l'explication de ce qui fonctionne dans des circonstances données plutôt que de simplement dresser un inventaire des résultats sans accorder la moindre attention à l'analyse de causalité. Cet article étudie propose d'employer une méthodologie réaliste qui puisse également fournir une base de données factuelles efficace afin de faciliter l'élaboration des politiques.

Cette approche est intéressante car elle s'éloigne de la démarche générale uniforme retenue pour l'élaboration des politiques et reconnaît l'importance du contexte dans les résultats obtenus. Elle admet ainsi le rôle distinctif de l'enseignement supérieur dans différents contextes où différentes activités et fonctions peuvent prendre le pas selon les circonstances. L'approche réaliste fournit des éléments de preuve d'ordre analytique et causal qui expliquent pourquoi certaines approches particulières entraînent des résultats spécifiques.

Ceci est important pour le développement régional dans la mesure où, lorsque les « politiques de conviction » (Nutley, 2002) cessent de dominer, les établissements d'enseignement supérieur peuvent être plus à même de se développer et de prospérer. Des politiques plus efficaces peuvent même entraîner une amélioration des résultats de recherche, contribuant ainsi à

l'émergence d'économies du savoir au sein desquelles ces établissements prennent une part active. Comme indiqué plus haut, les établissements d'enseignement supérieur peuvent jouer un rôle décisif dans le développement d'une économie du savoir qui s'accompagne de salaires élevés et de forte valeur ajoutée. Malgré les résultats impressionnants affichés par le pays de Galles en termes de nombre d'étudiants et de recettes liées à l'enseignement supérieur en tant qu'activité économique, le manque de création de richesse fondée sur le savoir au niveau local (Hill et Webb, 2001) démontre que l'enseignement supérieur n'a pas encore atteint cette dimension dans la région.

Les auteurs :

Dr S.C.E. Batterbury	Prof. S. Hill
Evaluation Institute /	Evaluation Institute /
Sefydliad Gwerthuso	Sefydliad Gwerthuso
University of Glamorgan /	University of Glamorgan / Prifysgol Morgannwg
Prifysgol Morgannwg	Pontypridd CF37 1DL
Pontypridd CF37 1DL, Wales	Wales
Royaume-Uni	Royaume-Uni
E-mail : sbatterbury@glam.ac.uk	E-mail: shill1@glam.ac.uk

Notes

1. Des versions précédentes de ce texte ont été présentées à la Conférence de la Regional Studies Association on Reinventing Regions in a Global Economy à Pise en avril 2003 ainsi qu'au séminaire Economic and Social Research Council Urban and Regional Studies à Canterbury en juillet 2003. Les auteurs remercient les participants pour leurs précieux commentaires.

Références

- BARCLAYS BANK (2002), « Competing with the world: best practice in regional economic development », Institute of Welsh Affairs/Barclays Bank, London.
- BHASKAR, R. (1975), *A realist theory of science*, second edition, Brighton : Harvester.
- BHASKAR, R. (1986), *Scientific realism and human emancipation*, Brighton: Harvester.
- CAMPBELL, M. (1999), *Higher education and Regional & Local Economic Development*, Council for Industry and Higher education, report for CIHE, DfEE, HEFCE and CVCP, résumé à l'adresse : <http://www.cihe-uk.com/pubs/red.htm> (consulté le 06/04/03).
- CHARLES D. et P. BENNEWORTH (2002), *Evaluating the regional contribution of an HEI*, Higher education Funding Council for England, Bristol.
- CHEN, H-T. (1994), « Theory-driven evaluations: need, difficulties and options », *Evaluation Practice* 15(1), pp. 79-82.

- CONNELL, J. P. et al. (eds.) (1995), *New approaches to evaluating Community Initiatives: concepts, methods and contexts*, Washington, D. C. : The Aspen Institute.
- CONNELL, J. P. et A. C. KUBISCH (1998), « Applying a Theory of Change approach to the evaluation of Comprehensive Community Initiatives: progress, prospects and problems », in K. Fulbright-Anderson, et al. (eds), *New approaches to evaluating Community Initiatives: theory, measurement and analysis*. Washington, D. C. : The Aspen Institute, pp. 15-44.
- DIEZ, M.A., E. MALAGON et B. IZQUIERDO (2002), « How to evaluate regional development policies? The potential of a theory of change approach ». document présenté à la 5ème conférence biennale de l'European Evaluation Society, *Three movements in Contemporary Evaluation: Learning, Theory and Evidence*, Séville, Espagne, 10-12 octobre 2002.
- DTI (1998), *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy*, <http://www.dti.gov.uk/comp/competitive/main.htm> access date 06/02/03
- FLORAX R. (1992a), *University – a Regional Booster? Economic Impacts of Academic Knowledge Infrastructure*, Ashgate Publishing.
- FLORAX, R. (ed.) (1992b), *Public Expenditure on Higher education*, Londres : Taylor Francis.
- HILL, S. (2004), *The Economic Impact of Higher education in Wales*, rapport commissionné par la Higher education Wales et the Higher education Funding Council for Wales, août.
- HILL, S. et A. ROBERTS (1997), « The Impact of Higher education on the Welsh Economy: Measurement, Analysis and Enhancement », University of Wales, Cardiff.
- HILL S., I. MCNICOLL et A. ROBERTS (1999), « L'efficacité économique de l'enseignement supérieur dans les régions "nations" du Royaume-Uni : une étude comparative de l'Écosse et du Pays de Galles », *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 11, n° 3.
- HILL, S. et A. WEBB (2001), « A More Prosperous Wales », *Bevan Foundation Papers*, No 1, Tredegar.
- INSTITUT DE LA BANQUE MONDIALE (2001), *The Knowledge Economy*, Genève.
- KEAT, R. et J. URRY (1981), *Social theory as science*, Londres : Routledge & Kegan Paul.
- MCNICOLL, I. (1995), *The Impact of the Scottish Higher education Sector on the Scottish Economy*, Committee of Scottish Higher education Principals (COSHEP), Glasgow.
- MILLIGAN, S. et al. (1998), « Implementing a Theory of Change evaluation in the Cleveland Community-Building Initiative: A case study », in K. Fulbright-Anderson, et al., (eds.), *New approaches to evaluating Community Initiatives: theory, measurement and analysis*, Washington, D. C. : The Aspen Institute, pp. 45-86.
- NUTLEY, S., I. WALTER et H. DAVIES (2002), « From Knowing to doing: a framework for understanding the evidence-into-practice agenda », document de travail 1, mars 2002, sur internet (consulté le 22/03/03), <http://www.st-andrews.ac.uk/~ruru/KnowDo%20paper.pdf>.
- PAWSON, R. (2002a), « Evidence-based policy: in search of a Method », in *Evaluation*, Vol. 8, n° 2, avril 2002, pp.157-181.
- PAWSON, R. (2002b), « Evidence-based policy: the promise of 'realist synthesis' », *Evaluation*, Vol. 8, n° 3, juillet 2002.

- PAWSON, R. et N. TILLEY (1997), *Realist Evaluation*, Londres: Sage Publications.
- PEET, R. et N. THRIFT (eds.) (1989), *New Models in Geography: The political-economy perspective*, Volume One, Londres: Unwin Hyman.
- SÁ, C., R. FLORAX et P. RIETVELD (2003), « Determinants of the Regional Demand for Higher Education », No 03-013/3 au Tinbergen Institute, document de travail du Tinbergen Institute.
- SAYER, A. (1984), *Method in social science: a realist approach*, Londres: Hutchinson.
- SAYER, A. et K. MORGAN (1985), « A modern industry in a declining region: links between method, theory and policy », in D. Massey and R. Meegan, (eds.) *Politics and method: contrasting studies in industrial geography*, Londres: Methuen, pp. 144-68.
- TERNOUTH, P. (2002), « Knowledge Transfer: Towards a Strategic Framework », Council for Industry and Higher Education, résumé à l'adresse http://www.cihe-uk.com/knowledgetransfer_discussion.htm (consulté 06/04/03).
- VAN THIEL, S. et F.L. LEEUW (2002), « The Performance Paradox in the Public Sector », *Public Performance and Management Review*, 25, 3, pp. 267-281.
- WALES FUNDERS FORUM (2004), « Understanding outcomes: a duty of care », *Funders News*, July, Vol. 10, p. 1.
- WEISS, C. H. (1995), « Nothing as practical as good theory: Exploring Theory-Based evaluation for Comprehensive Community Initiatives for children and families », in J. P. Connell et al. Washington, D. C., *New approaches to evaluating Community Initiatives: concepts, methods and contexts*, Washington, D. C.: The Aspen Institute, pp. 65-92.
- YING HO, S. (1999), « Evaluating urban regeneration programmes in Britain: exploring the potential of the realist approach », *Evaluation*, octobre 1999, Vol. 5, n° 4, pp. 422-398.

Les universités et l'innovation dans l'économie du savoir : l'expérience des régions anglaises

par

Fumi Kitagawa

Université Hitotsubashi, Japon

Depuis une dizaine d'années, dans de nombreux pays, les pouvoirs publics font une place croissante dans leur discours à l'entrepreneuriat et à l'innovation, en mettant fortement l'accent sur le rôle que doivent jouer dans ce domaine les universités. Mais dans quelle mesure le comportement des établissements universitaires est-il influencé par ce discours favorable à l'esprit d'entreprise qui repose sur l'idée générale que « les connaissances » constituent l'atout le plus précieux pour la croissance économique dans l'économie du savoir ? Cela est loin d'être clair. Nous examinerons ici les liens qui se développent entre les universités et le processus d'innovation, en particulier à l'échelon régional, selon des observations faites au Royaume-Uni, en mettant en lumière les interactions qui s'exercent entre l'action des pouvoirs publics et le comportement des établissements dans le cadre de la structure de gestion à plusieurs niveaux qui régit la production des connaissances. Différentes initiatives stratégiques de création de réseaux entre les universités, ainsi que les liens que celles-ci tissent avec les agences de développement régional (RDA – Regional Development Agencies) et d'autres partenaires dans les neuf régions de l'Angleterre, sont étudiés à la lumière des mesures récemment prises par les pouvoirs publics en vue d'influer sur les ressources et les stratégies des établissements universitaires. Ces derniers doivent être considérés comme des acteurs essentiels du processus de développement régional, et les activités et stratégies nombreuses et variées qu'elles mettent en oeuvre à différents niveaux géographiques doivent faire l'objet d'une coordination de fond dans le cadre d'un processus de développement territorial inscrit dans une économie du savoir qui se mondialise.

Introduction*

Depuis quelques années, les responsables politiques de nombreux pays voient dans les universités le socle du développement des connaissances indispensables à l'économie du savoir (ex., OCDE, 1996 ; pour le Royaume-Uni, voir DTI, 1998 ; DTI/DfES, 2001 ; DfES, 2003 ; Porter et Ketels, 2003). Dans beaucoup de pays, le gouvernement a reconnu le rôle fondamental que les universités jouent dans l'économie car elles constituent un puissant moteur de l'innovation et du changement économique. Le débat sur ce sujet se déroule avec pour toile de fond le constat selon lequel la production de connaissances et la contribution de ces établissements au développement de l'économie ainsi que du prestige et de l'influence des pays, sont en train de transformer rapidement un système d'enseignement supérieur autrefois désintéressé en un marché concurrentiel. Comme à cela s'ajoutent les sentiments mêlés de la population vis-à-vis des dépenses publiques et la pression des facteurs qui poussent à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, les gouvernements se demandent si les modes actuels d'organisation et de financement de ce secteur sont appropriés et viables (Hazelkorn, 2003). La question se pose de savoir si le financement de la recherche doit être réparti équitablement entre des établissements nombreux, ou si seul un petit nombre d'entre eux doit se concentrer sur la recherche tandis que les autres privilégieront l'enseignement et la formation. Le «cœur du problème», comme l'affirme B. Clark (2001, p. 9), c'est la façon dont les universités réagissent aux nombreuses forces qui s'exercent sur elles et comment, à leur tour, elles façonnent ces forces. L'accent mis actuellement sur le rôle économique des universités peut offrir à certaines d'entre elles l'occasion d'accroître leur «avantage cumulatif» par une réforme de la logique qui les régit et de leur mode d'organisation (Owen-Smith, 2003, p. 1082). Des concepts comme celui de l'université «entrepreneuriale» ou «innovante» servent à caractériser les établissements qui prospèrent dans ce nouvel environnement et nourrissent des ambitions de plus en plus grandes quant à leur rôle économique (Clark, 1998 ; 2001).

* Certaines des données empiriques de cet article sont reprises de : Kitagawa F. (2004) « Universities and Regional Advantage: Higher Education and Innovation Policies in English Regions» in *European Planning Studies*, Vol. 12, N° 6, septembre 2004, pp. 835-852. »

On constate que les universités jouent un rôle déterminant dans le développement de zones consacrées aux technologies de pointe à travers la production de connaissances, la formation de main d'oeuvre et la création d'entreprises par essaimage (Castells et Hall, 1994). Les gouvernements les exhortent à faire preuve d'esprit d'entreprise et à commercialiser les savoirs qu'elles produisent. Estkowitz et Leydesdorff (1997) parlent de « modèle de la triple hélice » pour désigner ces relations entre les universités, l'industrie et l'État. A propos de la politique suivie au Royaume-Uni, certains font valoir que la finalité de la recherche universitaire a été définie à partir d'un discours économique fortement utilitariste dont le seul objectif est d'accroître la compétitivité nationale par l'amélioration de la base scientifique (Henkel et Little, 1999). On dispose d'une quantité non négligeable de données concrètes sur les résultats des initiatives récentes des pouvoirs publics (fournies, par exemple, par la *HE-Business Interaction Survey* –enquête sur les relations entre enseignement supérieur et entreprises), mais en dehors de certaines informations bien précises comme le nombre de créations d'entreprises ou de licences, on ne voit pas bien dans quelle mesure le discours officiel en faveur d'une démarche d'entreprise influe sur le comportement des universités.

Cet article s'intéresse tout particulièrement à la dimension géographique des politiques de promotion de l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur. L'action des pouvoirs publics et les études théoriques s'intéressent de plus en plus aux universités comme facteur de développement régional car porteuses d'atouts spécifiques pour la région dans une économie du savoir qui se mondialise. Dans une grande part des publications consacrées à l'innovation et à l'évolution technologique, celles-ci sont considérées comme partie intégrante de l'infrastructure régionale de l'innovation. Dans les « régions qui réussissent », elles passent pour jouer un grand rôle en facilitant les processus d'innovation et d'apprentissage. Par exemple, les dirigeants du monde entier ont constaté la croissance rapide de l'économie infrarégionale aux États-Unis, comme dans le comté de Santa Clara en Californie (Silicon Valley) grâce à la contribution de l'Université Stanford, ou à Boston et ses environs (Route 128) grâce à celle du Massachusetts Institute of Technology (MIT) (voir Saxennian, 1994). Le rôle des universités dans la réussite de certaines localités, comme Cambridge au Royaume-Uni, est aussi largement reconnu (SQW, 1985 ; 2000).

Pendant des questions se posent quant à la possibilité ou non d'appliquer les modèles fondés sur le cas du MIT et quelques autres exemples de réussite dans des pays où le contexte institutionnel et les relations entre l'industrie et la science sont totalement différents (OCDE, 2002). Par exemple, Gunasekara (2004), qui a étudié en détail la validité du modèle de la triple hélice pour l'Australie, a constaté que celui-ci fonctionnait mal dans le cas des universités et des régions de moyenne importance (cité par Cooke, 2004). Dans

la pratique, on tend à considérer que les universités sont difficiles à intégrer dans une stratégie régionale (Legendijk et Rutten, 2000). Il semble y avoir un fossé entre le rôle attendu de la part des universités dans les modèles de développement régional et la réalité de leur implication dans le processus d'innovation. Les questions essentielles sur lesquelles il convient de se pencher sont les suivantes : quels sont les obstacles qui empêchent les universités de jouer un rôle plus actif dans le développement de leur région ? Les universités peuvent-elles emprunter des voies institutionnelles différentes pour apporter une contribution utile à leur région ? Quels sont les mécanismes de soutien qui permettent d'associer efficacement les universités au développement régional ? Nous replaçons ces questions dans le contexte stratégique et institutionnel actuel du Royaume-Uni, en particulier des neuf régions de l'Angleterre, en les considérant parfois dans l'optique de la comparaison internationale¹.

Cet exposé comporte quatre parties. Faisant suite à l'introduction, la deuxième partie donne une vue d'ensemble des travaux publiés sur les universités et le développement régional, et définit un cadre conceptuel en rapport avec le récent débat sur la dimension territoriale de la recherche et ce qu'on appelle le « troisième volet de l'activité des universités. La troisième partie présente une analyse empirique sur neuf régions de l'Angleterre, centrée sur les mesures récemment prises par les pouvoirs publics et les mécanismes institutionnels régissant concrètement différentes approches de la collaboration instaurée au niveau régional². Enfin, dans la dernière partie, on constate que, pour établir dans la pratique des relations stratégiques dynamiques aux niveaux mondial, national et régional, les universités et les responsables politiques doivent s'appuyer sur un ensemble cohérent d'orientations, de moyens d'action et d'indicateurs adaptés aux besoins des premières. Un cadre comparatif axé sur les mécanismes institutionnels peut permettre de faire ressortir la complexité du processus d'ordre spatial à mettre en oeuvre pour resituer l'économie mondiale dans une optique non seulement nationale et internationale, mais aussi transrégionale. Les instruments d'action existant à différents niveaux, notamment les dispositifs locaux, régionaux et nationaux, ainsi que certains programmes européens ayant une incidence sur les universités, doivent être mis à profit pour doter ces établissements, tout comme les régions, de nouveaux atouts.

Connaissances, universités et régions

L'importance de l'innovation comme stimulant de la croissance économique et de la création de richesses est aujourd'hui largement reconnue. C'est pourquoi la conception qu'ont les gouvernements du rôle des universités, et en particulier de leur contribution au développement économique, a évolué. Comme ceux-ci sont à la recherche de nouveaux modèles de compétitivité

économique, ils attendent désormais des universités qu'elles apportent une contribution majeure au progrès de l'innovation et de l'apprentissage dans l'économie du savoir. Pour obtenir l'appui du public, les universités doivent répondre aux besoins de la société en général, et des collectivités régionales et locales dont elles font partie en particulier (Shattock, 1997). Les universités recherchent aussi des moyens nouveaux de demeurer des acteurs de premier plan de l'économie du savoir, et voient dans l'industrie une nouvelle source de financement propre à remplacer une partie des ressources qu'elles ont perdues du fait de la réduction des crédits publics de recherche. Alors que les entreprises commencent à se définir en termes de création de connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1995), les universités réagissent en se considérant comme partie intégrante de l'économie du savoir (Etzkowitz et Leyesdorff, 1997). Du point de vue stratégique, l'exploitation du « capital de connaissances » au profit de la compétitivité économique semble revêtir une importance particulière.

Il est à la fois opportun et intéressant en soi d'examiner la dimension géographique du (re)positionnement des universités par rapport à d'autres acteurs dans l'économie du savoir. Si les questions d'ordre régional se posent pour les universités au moins depuis les années 60, bon nombre de celles qui sont bien établies ne partagent pas le même point de vue à leur sujet³. Depuis le milieu des années 90, plusieurs auteurs (ex., de Gaudemar, 1997) appellent l'attention sur des questions concernant tout particulièrement l'université en tant qu'« acteur régional », et des projets internationaux ont été menés dans ce domaine (CRE, 1998 ; IMHE, 1999 ; Boucher *et al.*, 2003). Depuis une date plus récente, on constate de plus en plus nettement que les établissements d'enseignement supérieur suivent une approche dynamique. Elles adoptent ainsi une démarche entrepreneuriale en collaborant avec l'industrie, par exemple à travers la passation de contrats de recherche, l'offre de services de conseil, la concession de licences de brevets, l'essaimage d'entreprises⁴, etc. (Charles et Conway, 2001).

Aujourd'hui, les études à caractère stratégique et les publications universitaires font une place importante au resserrement des liens entre l'université et sa région. À l'ère de la mondialisation et de l'économie du savoir, la production de connaissances, en particulier de savoirs tacites « d'ancrage local », est considérée comme un atout précieux pour la région (OCDE, 2001). On constate que les universités et d'autres organismes publics jouent un rôle central dans certains systèmes d'apprentissage et d'innovation « d'ancrage local » car ils peuvent mener des activités de R-D et faire office de réservoir de connaissances d'origine locale (Lorenzen, 2001). Pour aller plus loin dans cette idée, on peut dire que le « processus de territorialisation » en cours (Lawton Smith et de Bernardy, 2001, p. 7) semble modifier les frontières géographiques du savoir. Compte tenu du contexte politique qui marque

actuellement l'activité de l'enseignement supérieur, il apparaît que les universités ne peuvent plus avoir une philosophie neutre du point de vue territorial (Lawton Smith et de Bernardy, 2001, p. 6). En tant qu'infrastructures du savoir, elles agissent sur les flux de connaissances existant entre elles et d'autres organismes et acteurs à différentes échelles géographiques. On peut schématiquement distinguer trois types de relations entre l'industrie et la science ayant l'université pour support, qui constituent autant de catégories utiles (OCDE, 2002 ; voir aussi Kitagawa, 2004) :

- les relations entre des entreprises multinationales et des universités « de classe mondiale » ;
- les relations entre des universités et des petites entreprises de haute technologie ;
- les relations qui se développent dans un contexte régional entre des entreprises et l'université locale.

L'internationalisation des relations entre l'université et l'industrie (Drilhon, 1993, p. 97) progresse rapidement. Les universités jouent un rôle utile en gommant les frontières entre ces différents niveaux car elles « régionalisent » les relations entre universités de classe mondiale et petites entreprises de haute technologie et rendent les connaissances accessibles à des acteurs qui mènent des activités d'innovation dont le centre de gravité a un caractère beaucoup plus régional.

L'expérience acquise dans les années 70 et au début des années 80 par quelques régions modèles, et le rôle joué au cours des années 90 dans le développement régional par certaines « universités entrepreneuriales et innovantes » [Clark, 1998 ; Schutte et van der Sijde (dir. pub.), 2000], ont été marqués par un bouillonnement d'initiatives, comme la création de parcs scientifiques et d'organismes spécialisés dans le transfert de technologie, dont les résultats ont cependant été très variables d'un cas et d'un pays à l'autre (Charles, 2003, p. 22). L'attention a d'ailleurs été attirée sur le fait que, de façon surprenante, les politiques technologiques régionales visant à encourager l'innovation dans le cadre des travaux de R-D menés par les universités, avaient des effets positifs limités dans beaucoup de régions d'Europe, à quelques notables exceptions près comme le Bade-Wurtemberg en Allemagne⁵. Au cœur du débat sur le sujet réside l'idée que les universités devraient davantage s'attacher à transférer leurs technologies, leur savoir-faire et leurs compétences vers l'économie locale. Mais celles-ci ont encore des difficultés à surmonter pour pouvoir avoir des relations fructueuses avec les entreprises ou d'autres organismes de leur région. Selon Shattock (2003, p. 117) :

« il va sans dire que toute collaboration avec une administration locale ou régionale prendra plus de temps et sera plus décevante et plus compliquée qu'avec un conseil de la recherche ou une grande entreprise,

parce que la politique locale et régionale jouera un rôle dans la décision finale. »

Les universités sont poussées à rechercher des moyens de concilier prise de risques, satisfaction de leurs intérêts propres et réponse aux aspirations locales et régionales, et doivent donc trouver le mécanisme de décision approprié.

Afin de rendre compte de la façon dont les universités travaillent avec leur région, il faut réexaminer toute la gamme des activités et des missions de l'enseignement supérieur, ainsi que les instruments d'action mis en oeuvre au sein de structures de gestion à plusieurs niveaux en vue d'influer sur les stratégies de chaque établissement. Les régions semblent devenir de plus en plus des *espaces* stratégiques à l'intérieur desquels des acteurs institutionnels tant individuels que collectifs s'engagent dans des processus stratégiques d'apprentissage ; toutefois, s'agissant de savoir si et dans quelle mesure il y a un transfert de connaissances et d'apprentissage au niveau régional et autre (national et mondial), la réponse relève des données empiriques (voir Leydesdorff et al., 2002). Du point de vue de la gestion des établissements, l'une des principales préoccupations des universités est de savoir d'où proviendront les ressources financières et quelles activités pourront et devront être prises en charge par les budgets existants. Seules quelques études (ex., Jones-Evans et al., 1999) ont été consacrées aux stratégies et aux politiques conduites par les départements universitaires pour accroître l'interaction entre le monde des universités et celui des entreprises, surtout en ce qui concerne le rôle joué par des structures internes comme les bureaux de liaison avec l'industrie (*Industrial Liaison Offices* – ILO) ou les bureaux des brevets (*Technology Licensing Offices* – TLO).

Bon nombre des modèles existants sur les relations entre universités et industrie qui font une place privilégiée au transfert de connaissances technologiques de haut niveau et aux activités entrepreneuriales des universités, semblent sous-estimer l'importance du rôle de ces dernières dans l'apprentissage interactif, à travers lequel elles créent des réseaux à caractère social, et pas seulement technologique, et développent la confiance sociale (Morgan, 2002). Les services de soutien technologique des universités ou ceux qui s'occupent du transfert de technologie (par exemple, les structures qui assurent la liaison entre les universités, les établissements publics de recherche et les petites et moyennes entreprises, comme les bureaux de liaison avec l'industrie et les bureaux des brevets, les organismes de conseil ou les centres de technologie) n'ont pas nécessairement pour seul rôle celui de fournisseur de technologie au sens strict. Ils peuvent aussi faciliter le processus d'apprentissage et de communication en créant des réseaux d'établissements et en renforçant le *capital social* (Putnam, 1995) à travers des mécanismes collectifs d'apprentissage, ce qui permet souvent de relier les

établissements aux ressources disponibles à l'extérieur de la localité. Le développement du *capital humain* constitue un autre grand moyen d'ancrer localement le savoir (Van der Meer, 1996, cité par Charles, 2003). Les universités ont toujours formé des diplômés pour un marché du travail national dominé par des employeurs importants, sans beaucoup se préoccuper des besoins des PME ou de la nécessité d'assurer le maintien des diplômés sur le marché du travail local. Ce modèle a commencé à se défaire avec l'évolution des exigences des employeurs, due, par exemple, à la décentralisation des grandes entreprises qui ont constitué des groupements d'unités industrielles et commerciales de taille plus réduite, ou au rôle plus grand que les petites entreprises se sont mises à jouer comme sous-traitants, fournisseurs et franchisés (Charles, 2003). L'impact des universités ne se limite donc pas à la sphère technologique, mais peut aussi s'exercer plus largement à travers des effets sociaux et économiques sur la ville et la région⁶.

Des analyses plus approfondies sont nécessaires pour déterminer l'aptitude des universités à produire différents types de connaissances en assurant selon des modalités diverses l'affectation interne des ressources à l'enseignement, à la recherche et à la commercialisation des résultats de cette dernière. Les liens que les universités établissent entre elles afin de tirer parti de leur complémentarité dans le cadre de la région à la suite des initiatives récemment prises par les pouvoirs publics, demandent un examen attentif. Il paraît essentiel de comprendre les mécanismes et les modalités de gestion des réseaux mis en place entre les universités et d'autres organismes de soutien de l'innovation pour permettre aux régions d'acquiescer un avantage cumulatif.

Universités et processus de développement régional

Contexte des politiques suivies au niveau européen et au Royaume-Uni

Dans le contexte européen, les niveaux de décision locaux, régionaux, nationaux et supranationaux sont fortement interdépendants et imbriqués. L'objectif principal de l'action menée par l'Union européenne est semble-t-il toujours la compétitivité de l'Europe par rapport au reste du monde (Lawton Smith, 2003 a, p. 2). De fait, beaucoup d'analyses consacrées aux points faibles de l'Union européenne relativement à ses concurrents, à savoir les États-Unis et le Japon, ont souligné que ses insuffisances en matière d'innovation étaient à l'origine d'un retard très important aussi bien dans la compétitivité des entreprises que, plus largement, dans les efforts qu'elle déploie pour renforcer la prospérité, la cohésion et l'intégration en son sein (CCE, 1995, cité dans Cooke, 2002, p. 60). Plus récemment, l'accent a été mis sur le grand rôle que les régions peuvent jouer dans la mobilisation des efforts de recherche et d'innovation en vue d'assurer l'intégration de l'Europe dans l'économie fondée sur le savoir (CCE, 2001). Dans une récente communication, la

Tableau 1. Orientations concernant la compétitivité, l'innovation et les connaissances dans l'Union européenne

Commission européenne :	
1994	Livre blanc sur <i>la croissance, la compétitivité et l'emploi</i>
1995	Livre vert sur <i>l'innovation</i>
2000	Espace européen de la recherche (EER)
2000	<i>L'innovation dans une économie fondée sur la connaissance</i>
2001	<i>La dimension régionale de l'espace européen de la recherche</i>
2003	Livre vert : <i>L'esprit d'entreprise en Europe</i>
2003	Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance

Commission européenne a insisté sur la contribution des universités dans le domaine du transfert des connaissances (CCE, 2003, p. 8). Le tableau ci-dessous cite les documents d'orientation publiés par la Commission sur ce sujet au cours de la dernière décennie.

En ce qui concerne le Royaume-Uni et, notamment, l'Angleterre, plusieurs livres blancs ont affirmé l'importance du rôle des connaissances et de l'innovation, et une série d'initiatives ont été prises par les pouvoirs publics en vue d'attirer l'attention sur la contribution des universités dans ces domaines (tableau 2).

Les livres blancs de 1998 et 2000 ont souligné l'importance de la science et de la technologie dans un monde de plus en plus concurrentiel, et le rôle privilégié que les établissements d'enseignement supérieur ont à jouer dans l'économie car ils constituent un puissant moteur de l'innovation et du changement. La publication de ces livres blancs a eu lieu au moment du processus de territorialisation de l'enseignement supérieur qui a été associé à la politique de déconcentration et à la régionalisation de l'économie du savoir⁷. La mise en place et le développement d'administrations locales travaillant ensemble au niveau régional a été perçus comme un point de départ possible pour la constitution d'un appareil régional démocratique plus responsable. Des agences de développement régional (*Regional Development Agencies* – RDA) ont été créées en Angleterre en 1999 et en 2000 afin de revitaliser les régions et de bâtir des infrastructures. Le livre blanc sur l'entreprise, les compétences et l'innovation intitulé *Opportunity for All in a World of Change* (2001), soulignait l'intérêt qu'il y a à « construire une région forte », « investir pour l'innovation », « favoriser la croissance des entreprises » et « renforcer les liens avec l'Europe et le monde ».

La contribution que les universités peuvent apporter au développement régional a été reconnue par le *National Committee of Inquiry into Higher Education* (NCIHE, 1997). Le Livre blanc sur *l'avenir de l'enseignement supérieur* (DfES), publié en janvier 2003, affirme que l'engagement des établissements

d'enseignement supérieur dans le développement social et économique des régions est essentiel ; il encourage le renforcement du partenariat entre les universités de chaque région et les agences de développement régional et autres organismes chargés de promouvoir le développement économique (DfES, 2003). En 1999, le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) a institué, en partenariat avec d'autres instances, une troisième « filière » de financement qui est venue compléter ses dotations à l'enseignement et à la recherche. Le but était d'apporter aux universités des ressources financières afin de les encourager à resserrer leurs liens avec les entreprises, l'industrie et les services publics et, ce faisant, à contribuer à l'amélioration de la croissance économique et de la compétitivité, en particulier dans les régions où elles sont implantées.

Il importe de noter que, lors du premier cycle d'attribution de fonds par les dispositifs de financement concernés, les besoins des établissements ont été étudiés au cas par cas, de sorte que des sommes très variables leur ont été allouées, ce qui a engendré des disparités entre eux quant au niveau de leurs ressources et à leur impact sur les régions. Lors des cycles ultérieurement mis en œuvre par le HEROBC et l'HEIF ainsi que le *Science and Enterprise Challenge Fund*⁸, et comme le souhaitait le HEFCE, les demandes de financement de

**Tableau 2. Livres blancs du gouvernement du Royaume-Uni
dispositifs mis en place par les pouvoirs publics (en caractères gras)
et études concernant le troisième volet de l'activité des universités**

Gouvernement du Royaume-Uni et HEFCE (Higher Education Funding Council for England – Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur en Angleterre)	
1993	Livre blanc sur la science et la technologie, <i>Realising our Potential : A Strategy for Science, Engineering and Technology</i> (DTI – ministère du Commerce et de l'Industrie)
1997	National Committee of Inquiry into Higher Education (the Dearing Report) (Commission d'enquête nationale sur l'enseignement supérieur, Rapport Dearing)
1998	Livre blanc sur la compétitivité, <i>Building the Knowledge-driven Economy</i> (DTI)
1998	University Challenge Fund (dispositif de financement des activités entrepreneuriales des universités, concerne l'ensemble du Royaume-Uni)
1999	Higher Education Reachout to Business and Community Fund (HEROBC) (dispositif de financement des activités des universités au service des entreprises et de la collectivité, concerne l'Angleterre seulement) Science and Enterprise Challenge Fund (dispositif de financement des activités entrepreneuriales des universités, concerne l'ensemble du Royaume-Uni)
2000	Livre blanc sur la science et l'innovation, <i>Excellence and Opportunity</i> (OST – Office of Science and Technology)
2001	Higher Education Innovation Fund (HEIF) (Fonds pour l'innovation dans l'enseignement supérieur, concerne l'Angleterre seulement)
2001	Livre blanc sur l'entreprise, les compétences et l'innovation, <i>Opportunity for all in a World of Change</i> (DTI/DfES)
2002	HEFCE, enquête sur les relations entre l'enseignement supérieur et les entreprises (Angleterre seulement)
2003	Livre blanc sur l'avenir de l'enseignement supérieur (DfES)
2003	<i>Rapport Lambert</i> (sur les liens entre les universités et l'industrie et la gestion des universités)

projets de collaboration régionale et interrégionale ont été plus nombreuses, ce qui a sensiblement contribué à la constitution de mécanismes de coopération régionale dans l'enseignement supérieur. Au moins au niveau de la réflexion stratégique, le « décloisonnement » (Goddard et Chatterton, 1999, p. 685) entre la politique relative à l'enseignement supérieur et les questions de développement régional, est de plus en plus encouragé par l'administration centrale. L'émergence de groupements géographiques d'universités a coïncidé avec la multiplication des partenariats régionaux⁹.

Les pouvoirs publics sont soucieux à la fois d'assurer l'efficacité dans l'utilisation des ressources à l'intérieur des universités, et d'améliorer celle de la contribution qu'elles apportent à la bonne santé de l'économie locale, régionale et nationale¹⁰. Le Livre blanc sur l'avenir de l'enseignement supérieur a annoncé le renforcement du *Higher Education Innovation Fund* (HEIF) grâce à un financement de l'*Office of Science and Technology* (OST), afin de stimuler dans les régions la création d'entreprises à partir de la recherche (DfES, 2003)¹¹. Ce fonds rénové et mieux doté, à la gestion duquel collaboreront l'OST et l'HEFCE, aura deux objectifs principaux : premièrement, mettre à profit les résultats positifs auxquels toutes les universités ont contribué dans le domaine du transfert de technologie, et deuxièmement, accroître encore l'accessibilité aux activités menées en la matière, notamment en soutenant dans ce sens les départements universitaires qui font moins de place à la recherche. Le Livre blanc propose la création d'un réseau d'une vingtaine de « bourses des connaissances » (*Knowledge Exchanges*) qui constitueraient un nouveau volet de l'action de l'HEIF et seraient représentatives des bonnes pratiques à suivre dans les échanges entre les établissements relativement peu impliqués dans la recherche et les entreprises, tout en faisant ressortir la mission particulière qui incombe aux premiers (DfES, 2003, p. 39). Dans ce document apparaissent des catégories et une terminologie nouvelles, comme les *research-intensive universities* (universités fortement impliquées dans la recherche) et les *less research-intensive universities* (universités relativement peu impliquées dans la recherche), ce qui confirme la reconnaissance de l'existence d'une hiérarchie à la fois implicite et explicite dans l'enseignement supérieur.

Le gouvernement a invité les universités à choisir le rôle qui correspond le mieux à leurs points forts, ce choix étant facilité par des fonds publics qui serviront à encourager les établissements à s'engager davantage dans l'entrepreneuriat (OST, 2002). La contribution que les nouvelles universités peuvent apporter à l'économie régionale a été définie comme suit : rendre celles-ci accessibles aux étudiants de la région, soutenir les petites et moyennes entreprises et répondre aux besoins de la région en matière de compétences ; les universités anciennes considèrent quant à elles que leur mission est principalement d'attirer des étudiants extérieurs à la région ou de

collaborer avec l'industrie dans la recherche ou le transfert de technologie (Waters et Lawton Smith, 2002, p. 636). Néanmoins, une dichotomie aussi simple ne répondra pas nécessairement aux besoins réels des entreprises et de l'industrie, et des mesures efficaces s'imposent pour encourager ces dernières, en particulier les PME, à s'associer à différents types d'universités (cf. *Rapport Lambert*, 2003). Nous allons maintenant examiner de quelle façon cette « réflexion décloisonnée » se concrétise au niveau régional, si un processus de développement régional fondé sur les universités est effectivement en train de voir le jour, et en quoi cette évolution influe sur le comportement des différentes universités.

L'enseignement supérieur et les politiques d'innovation

Pour établir des comparaisons entre différentes structures régionales, trois autres observations doivent être faites concernant la spatialité, les politiques et l'évaluation. Premièrement, si la quasi-totalité des universités estiment que la prise en compte des considérations régionales fait partie de leur mission et qu'elle sert leurs intérêts (Universities UK/HEFCE, 2001, p. 24), l'incidence directe de ces dernières sur leurs stratégies de recherche dans leur ensemble est en général faible¹². Beaucoup d'universités estiment plutôt que l'impact régional de leur recherche sera plus grand si elles l'ouvrent sur l'extérieur (c'est-à-dire aussi bien sur le reste du pays que sur le monde), que si elles suivent une « orientation régionaliste » (Hagen, 2002, p. 206). Dans les cas où les universités ont expressément axé leurs activités sur l'échelon local, il s'agit souvent du niveau infrarégional plutôt que du niveau régional¹³.

Deuxièmement, si la notion de frontière régionale est relativement nouvelle pour l'enseignement supérieur, la région est rapidement en train de devenir l'un des espaces stratégiques des universités. L'expansion de la troisième filière de financement et la mise en place des agences de développement régional (dont nous avons parlé plus haut) ont amené les universités à se préoccuper davantage de la « dimension régionale », en les plaçant devant des possibilités et des contraintes diverses et en leur imposant la définition de différentes stratégies. Les questions régionales doivent également être appréhendées dans l'optique des profondes inégalités qui marquent l'économie territoriale au Royaume-Uni. La proposition du gouvernement de réorienter les crédits de la recherche vers un nombre plus restreint de départements risque d'entraîner une redistribution de grande ampleur des activités menées dans ce domaine, et d'avoir des effets très disparates non seulement sur les revenus qu'elles procurent aux établissements universitaires, mais aussi sur les capacités de recherche au niveau régional et la diversité des activités en la matière (Universities UK, 2003, p. 7).

Troisièmement, il convient de distinguer certains concepts pour pouvoir évaluer l'incidence du troisième volet de l'activité des universités sur le plan régional (voir Molas-Gallard *et al.*, 2002). Les activités d'ouverture des universités vers l'industrie et la collectivité, encouragées par la troisième « filière » de financement, représentent apparemment un énorme potentiel pour les universités, l'économie et la société. Il est par conséquent important d'établir une distinction entre ces activités d'ouverture et leurs *retombées*¹⁴. Rappelons que l'objet de notre étude est principalement de mettre en lumière les différentes formes d'activités d'ouverture associées à une collaboration que les universités commencent à engager dans les neuf régions de l'Angleterre, par suite de l'évolution de leurs stratégies et de leur comportement sous l'effet de l'orientation donnée à la politique européenne, nationale et régionale. Il y a donc lieu d'examiner les liens entre les initiatives définies par les pouvoirs publics concernant l'enseignement supérieur et les priorités de la politique territoriale fixées dans le cadre de structures de gestion à plusieurs niveaux. Compte tenu de ces trois observations, la section suivante décrit plusieurs types de mécanismes de collaboration sur lesquels s'appuient les universités à l'intérieur de leur région, et étudie différentes voies qui s'offrent à elles pour développer leur avantage cumulatif au niveau régional et interrégional.

Typologie et comparaison des interactions entre université et région

Des mécanismes régionaux de collaboration ont été institués par le secteur de l'enseignement supérieur avec le soutien du HEFCE, de l'Union européenne, des *Government Offices* et des agences de développement régional. D'une manière générale, deux sortes de ces mécanismes se développent dans les régions de l'Angleterre depuis la fin des années 90. La première est celle des *Higher Education Regional Associations* (HERA – Association régionale de l'enseignement supérieur). Le HEFCE a encouragé la création de groupements régionaux d'universités, afin de faciliter la coopération dans les domaines de la recherche, de l'enseignement et de l'accès à l'enseignement supérieur à l'échelle régionale¹⁵. Le but était aussi de mettre en place un interlocuteur unique pour représenter le secteur dans chaque région, afin de faire pendant à la création des agences de développement régional et d'autres instances régionales de gestion. Parmi les autres types de mécanismes de coopération de l'enseignement supérieur qui apparaissent sur la scène régionale, figurent des formes de partenariat régional ayant une finalité plus ponctuelle, comme la présentation de demandes communes de fonds pour la réalisation de projets. Les dispositifs constituant la troisième filière de financement, comme le HEROBC, *University Challenge*, *Science Enterprise Challenge*, l'HEIF, ainsi que les programmes de financement européens comme le Fonds européen de développement régional et les Fonds structurels européens, ont favorisé la formation de ces alliances.

Les mécanismes régionaux de coopération instaurés dans l'enseignement supérieur ont pris des formes très diverses selon les régions. Ces différences tiennent à l'histoire et aux ressources des établissements concernés, ainsi qu'à la nature des réseaux mis en place, et sont importantes dans le cas des liens européens et internationaux¹⁶. En annexe, le tableau 3 dresse la liste des agences de développement régional, des HERA et des principaux programmes régionaux de coopération de l'enseignement supérieur qui bénéficient depuis peu du soutien des dispositifs nationaux mis en place pour l'Angleterre dans le cadre de la troisième filière de financement. Ces programmes correspondent à des réseaux d'universités constitués sous la forme d'*alliances spatiales stratégiques* à la suite des initiatives récemment prises par les pouvoirs publics en matière de financement. Comme le tableau le montre en partie, ces réseaux diffèrent quant au nombre d'établissements participants, à leur finalité, à la durée de leur activité, à leurs ressources financières et à leur portée géographique. Les relations qui s'instaurent entre les agences de développement régional et les universités dans chaque région jouent un rôle essentiel dans la construction de l'architecture régionale de l'économie du savoir. Les pouvoirs publics encouragent les agences de développement régional à créer des liens entre les entreprises et les universités (voir ci-dessus), et il semble que dans toutes les régions de l'Angleterre, les « stratégies économiques régionales » élaborées par les agences mettent l'accent sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement régional. Il est manifeste que pour un grand nombre d'agences de développement régional, le transfert de technologie et de connaissances des universités vers les entreprises de la région sera profitable à l'économie régionale. Il est apparemment jugé possible pour les entreprises privées d'une région d'améliorer le niveau et l'efficacité de leur R-D en établissant des liens avec les départements de recherche concernés des universités de la région. Dans certaines régions, les HERA et d'autres groupements ont des liens étroits avec les agences de développement régional, alors que dans d'autres, ce n'est pas nécessairement le cas. Ainsi, la région du Nord-Est, où la pratique de la coopération régionale dans l'enseignement supérieur est la plus ancienne, a créé un système de transmission des connaissances entre les PME et les universités (dénommé *Knowledge House*), et Unis4ne, l'HERA de la région, a des relations très étroites avec One North East (ONE), l'agence de développement régional.

Dans la région des West Midlands, on assiste depuis quatre ans à un développement rapide des programmes de coopération entre établissements d'enseignement supérieur. L'un d'eux mérite tout particulièrement d'être cité car il a permis d'établir des relations entre divers types d'universités de la région. Mercia Spinner est un projet dont le but est d'accroître le nombre d'entreprises issues de la recherche universitaire¹⁷. Financé par le HEFCE et

l'agence de développement régional, il regroupe huit universités de la région qui bénéficient des divers savoir-faire et des ressources de deux d'entre elles, établissements d'envergure internationale de par leurs travaux de recherche qui mènent de solides activités dans le domaine des technologies. Il a joué un rôle de catalyseur à travers les services de conseil assurés aux six autres universités, et on le considère comme l'un des exemples les plus fructueux de collaboration entre une agence de développement régional et l'enseignement supérieur, car il a eu des effets positifs aussi bien pour les universités que pour la région dans son ensemble en reliant production et exploitation des connaissances et en créant des liens entre les établissements très actifs dans le domaine de la recherche et ceux qui le sont moins. Dans d'autres régions, des groupements visant les mêmes objectifs ont été formés mais, dans bien des cas, seules les universités fortement impliquées dans la recherche en font partie.

La récente création des *Regional Science/Research Councils* (conseils régionaux de la science/de la recherche) dans certaines régions de l'Angleterre est l'illustration d'un vaste processus stratégique de constitution de réseaux régionaux dont les universités sont l'un des principaux acteurs. Dans la région du Nord-Ouest notamment, la convergence des priorités économiques des universités et de la région s'est traduite par l'instauration d'une collaboration étroite entre l'agence de développement régional et les Universités de Manchester pour tenter de maintenir les installations de *Diamond Radiation Synchrotron* dans le Nord-Ouest. De plus, le projet de fusion entre l'Université de Manchester et l'*University of Manchester Institute of Science and Technology* (UMIST) a bénéficié d'un important soutien financier de la part de l'agence de développement régional, afin de créer dans la région une « université de classe mondiale » qui s'inscrit dans le vaste espace territorial sur lequel doit se déployer l'économie du savoir au Royaume-Uni¹⁸. Le système des conseils régionaux de la science (*Regional Science Council*) témoigne de la profonde nécessité de réunir à un niveau stratégique les principales parties prenantes de la R-D dans chaque région. Les conseils des régions du Nord-Ouest et du Nord-Est, où les activités de R-D sont relativement peu importantes, comptent parmi leurs membres de premier plan des dirigeants d'entreprise, des présidents d'université et des responsables d'autres organismes publics comme le NHS (Service national de la santé), et des services de secrétariat leur sont fournis par l'agence de développement régional. Lord Sainsbury a reconnu que la collaboration entre les agences de développement régional et les conseils régionaux de la science et de l'industrie a déjà beaucoup contribué à améliorer les liens entre les universités et l'économie régionale¹⁹. Ce constat encourageant a suscité, en février 2003, la création du *South East Science and Technology Advisory Council* (Conseil consultatif pour la science et la technologie dans le Sud-Est) dont la présidence a été confiée au président de l'une des

universités de la région. Cependant, des craintes ont été exprimées au sujet du niveau inégal des compétences et de l'expérience d'autres agences de développement régional, qui pourrait freiner le développement de la collaboration entre les universités et les entreprises dans la recherche scientifique (voir Roberts, cité dans THES, 2003 ; et Lambert, cité dans le *Financial Times*, 2004).

Les relations entre les agences de développement régional et les universités des différentes régions se sont rapidement développées, individuellement ou collectivement, sous l'influence des récentes initiatives gouvernementales. Si dans toutes les universités un consensus s'est fait sur l'importance grandissante d'une approche collective associant différents organismes, dans la pratique, la concurrence entre les universités pour obtenir des ressources et des marchés est très vive, et celles-ci s'emploient à mettre au point des stratégies qui leur permettent de produire des revenus dans le cadre du nouveau système des droits de scolarité complémentaires (*top-up fees*). La valeur accordée à tel ou tel dispositif de collaboration dépend de la composition du groupe des participants, des sources de financement, de l'encadrement des établissements et, surtout, de l'importance stratégique que revêt ce dispositif pour chacun de ces derniers. Il est encore trop tôt pour dire si ces relations permettent réellement de procurer des avantages aux régions, mais il ne fait aucun doute que les universités font partie de l'architecture de l'économie régionale du savoir.

Les universités et la formation de réseaux

Nous avons vu que les nouvelles mesures prises dans le cadre de la politique relative à l'enseignement supérieur mettent l'accent sur l'innovation et l'entrepreneuriat et que, depuis peu, des mécanismes de collaboration s'instaurent entre les universités et leurs partenaires régionaux. Les groupements régionaux d'universités qui associent des savoir-faire, des ressources et des expériences différents, peuvent constituer un moyen très efficace d'accélérer le progrès de la collaboration régionale dans le domaine de la création et de l'exploitation des connaissances et celui de l'innovation. L'engagement des universités dans le processus de développement régional, s'il se conjugue, dans une optique stratégique, à une déconcentration des politiques de la recherche, de l'enseignement et de la formation, peut réellement favoriser la prospérité régionale, notamment sur le plan social, grâce à l'intégration de la production des connaissances et du développement du *capital humain* et social. Cependant, même lorsqu'un système d'apprentissage d'ancrage local est très dynamique, les connaissances locales ne sont nullement suffisantes pour assurer l'avènement d'une «région apprenante» vraiment innovante. De plus en plus d'interactions s'exercent entre les dimensions locale et mondiale, ce qui brouille les frontières entre

acteurs locaux et acteurs non locaux. Les universités jouent un grand rôle en « régionalisant » les flux mondiaux de connaissances. Il est indispensable que ces connaissances se diffusent des universités vers les entreprises et la société afin de relier les acteurs locaux à ceux du monde entier. Cette intensification des relations entre les universités et leur région constitue un important problème de fond sur lequel il faut que tous, universités, industrie, collectivités et pouvoirs publics, se penchent, afin que les régions puissent développer leurs atouts dans le cadre de la structure de gestion à plusieurs niveaux qui caractérise l'économie du savoir.

Les tensions qu'engendrent les processus décrits ci-dessus doivent être prises en considération et résolues. Les universités ont présenté des projets de collaboration et constitué des groupements régionaux et interrégionaux afin de répondre aux exigences imposées par certains dispositifs de financement. Mais beaucoup de ces projets doivent survivre par eux-mêmes ; or, surtout lorsque le financement public prend fin, ils peuvent entrer les uns avec les autres dans une concurrence féroce et improductive. Un juste équilibre doit être trouvé entre concurrence et coopération malgré la diversité des composantes du système d'enseignement supérieur et son caractère stratifié. On peut dire que, globalement, au Royaume-Uni, ce système a davantage amené les établissements universitaires à se faire concurrence qu'à collaborer. Il est en effet difficile pour eux de coopérer au niveau régional ou interrégional alors qu'ils doivent rivaliser pour accroître leurs effectifs d'étudiants, élargir l'accès à leur enseignement, obtenir des subventions de recherche et offrir des services aux entreprises.

Il existe aussi, à un niveau plus général, des tensions entre les intérêts des systèmes nationaux et régionaux d'administration (Charles et Benneworth, 2001). On constate en particulier que de graves problèmes se posent dans les régions dites peu favorisées, qui ont un niveau de ressources trop faible pour accroître le potentiel d'innovation. Les activités entrepreneuriales des universités de ces régions ont donc d'autant plus d'importance pour le processus d'innovation et ses retombées. Les mécanismes stratégiques régionaux de coopération se développent entre les universités et leurs partenaires, mais ils ne sont pas suffisamment solides pour aider les régions peu performantes à réussir dans l'économie du savoir. La latitude accordée à chaque université pour lui permettre de jouer un rôle actif à l'échelon territorial constitue à cet égard un facteur déterminant (Lawton Smith, 2003 b). Le degré de concentration de la recherche scientifique nationale et les modalités d'affectation des ressources qui lui sont destinées ont aussi dans ce domaine une forte incidence.

La formation et le développement des réseaux doivent être étudiés sous l'angle de leur situation particulière sur le plan de l'espace et du temps. Différents types de réseaux se constituent entre les universités et leurs partenaires. Les

instruments d'action associés à certaines possibilités de financement servent essentiellement à encourager la création de réseaux régionaux. Les partenariats sont parfois imposés par les conditions de financement (comme dans le cas des Fonds structurels européens). Réseaux et partenariats sont parfois suscités par la volonté de renforcer la crédibilité des demandes de financement des participants. Les fonds peuvent provenir de plusieurs organismes à la fois qui fonctionnent à divers niveaux géographiques (par exemple, la Commission européenne, les conseils nationaux de recherche, les conseils de financement de l'enseignement supérieur, les collectivités locales et les agences de développement régional). La *connectivité* entre les différentes structures précitées permettra non seulement d'allier judicieusement les concours financiers, mais aussi d'apporter des « compétences en matière de communication » (Leyesdorff et Etkowitz, 2001), ce qui améliorera le fonctionnement des mécanismes de mise en œuvre et rendra ainsi plus durables les structures régionales et interrégionales assurant un apprentissage d'ancrage local.

La production de connaissances dans le cadre d'une structure de gestion à plusieurs niveaux doit reposer sur de nouvelles relations sociales. Le développement des réseaux vient s'inscrire dans cette structure complexe. Les réseaux régionaux et les partenariats de niveau infrarégional doivent établir entre eux des contacts stratégiques et se coordonner avec des organismes nationaux voire transnationaux si nécessaire, afin de pouvoir accéder au financement public à long terme et profiter durablement des moyens (inter)organisationnels de mise en œuvre des projets. La participation des agences de développement régional à ce processus constitue un facteur important, mais certains craignent que cela n'alourdisse les procédures administratives. La présence de « carrefours » institutionnels comme les bureaux de liaison avec l'industrie, ainsi que la proximité physique des acteurs et les possibilités qu'ils ont de communiquer, sont semble-t-il essentiels au progrès des réseaux. Comme nous l'avons vu ailleurs (Kitagawa, 2003), dans le cadre des initiatives liées à la troisième filière de financement, de nouveaux postes ont été créés dont les titulaires ont pour mission de jouer le rôle d'« animateur » au sein des différents départements universitaires, établissements et secteurs, ou de « repousser les frontières » qui les séparent. Ces fonctions ont dû être pleinement intégrées dans la culture organisationnelle des universités avec l'aide d'un dispositif d'incitation approprié.

Conclusions

Nous avons étudié dans cet exposé l'interaction entre les politiques menées aux niveaux national et transnational concernant l'enseignement supérieur, la science et la technologie, ainsi que l'industrie et d'autres

domaines, et mis en lumière certains des effets qu'elle exerce sur le plan de l'organisation géographique dans différents contextes régionaux. En ce qui concerne le Royaume-Uni, un rôle régional a été assigné aux universités à la fin des années 90, avec la mise en place d'un certain nombre de dispositifs de financement qui ont permis à celles-ci de tisser des liens plus solides avec des organismes régionaux et les ont encouragées à développer des services répondant aux besoins des entreprises. La coordination des universités et leur collaboration avec leurs partenaires au niveau régional n'ont pas suivi la même direction dans les neuf régions de l'Angleterre. Il ressort des travaux examinés ici que la nature et l'importance de l'engagement des universités à l'échelon régional sont influencées par les instruments d'action mis en oeuvre dans le cadre de structures de gestion à plusieurs niveaux.

La question qui se pose est de savoir s'il est possible d'encourager les universités à réaliser pleinement leur potentiel dans le processus social complexe et multidimensionnel sur lequel repose la production de connaissances dans une économie du savoir qui se mondialise. Les responsables de l'élaboration des politiques doivent créer des conditions qui permettent aussi bien aux individus qu'aux établissements de jouir d'une grande autonomie, car ils pourront ainsi plus facilement exercer leur esprit d'entreprise et leur sens stratégique et faire face à la concurrence internationale avec la promptitude nécessaire. La gestion des universités doit tenir compte des initiatives ascendantes et de l'importance que revêtent la coordination et la définition des priorités à l'échelon central (Shattock, 2003). Les instruments d'action ayant des effets d'«uniformisation et de nivellement qui empêchent établissements et individus de tenter des expériences et de prendre des risques, conduisent généralement des universités surchargées et insuffisamment financées à se montrer encore plus conservatrices et réactionnaires. Le renforcement des restrictions concernant les chercheurs pourrait provoquer une fuite des cerveaux (Lawton Smith, 2003 b). L'ambition de parvenir à un niveau «de classe mondiale (Kanter, 1995) est aussi présente dans le secteur de l'enseignement supérieur qu'au sein des collectivités locales/régionales. Plusieurs voies peuvent être empruntées pour la réalisation de cet objectif qui passe par une réinterprétation de l'économie mondiale dans une optique locale, ainsi que par une prise en compte de la grande diversité des ressources et des mécanismes institutionnels requis.

Du point de vue de l'action des pouvoirs publics et de celui des universités, il convient, pour conclure, d'attirer l'attention sur les points suivants. Premièrement, les politiques relatives à l'enseignement supérieur qui ont une dimension territoriale, doivent s'inscrire dans le cadre global des orientations définies pour l'ensemble du système. Ce cadre comprendra non seulement des orientations concernant l'innovation, la science et la technologie, mais également des orientations en matière sociale.

Deuxièmement, les activités entrepreneuriales des universités doivent faire partie intégrante :

- a) des activités de base et de la culture de gestion des universités ;
- b) des mécanismes régionaux et locaux de collaboration entre les établissements et d'affectation des ressources ;
- c) de l'ensemble des flux de connaissances qui traversent l'économie et la société du savoir.

Enfin, chercheurs, gestionnaires des universités et responsables de l'élaboration des politiques doivent mieux connaître la nature et l'importance de l'engagement des universités au niveau régional, ainsi que les facteurs qui en déterminent la forme (Boucher et al., 2003). Avec leurs partenaires, celles-ci doivent définir des stratégies et des instruments adaptés à la situation qui leur est propre, en tirant parti des ressources offertes par une économie du savoir qui se mondialise.

L'auteur :

Dr. Fumi Kitagawa

Researcher/Project Co-ordinator

Research and Development Centre for Higher Education

Hitotsubashi University

2-1 Naka, Kunitachi-shi

186-8601 Tokyo

Japan

E-mail : fkitagawa@rdche.hit-u.ac.jp

Notes

1. Il faut noter que, par suite du processus de déconcentration mis en œuvre au Royaume-Uni, les situations sont très différentes en Écosse, au pays de Galles, en Irlande du Nord et en Angleterre qui n'ont ni les mêmes organismes de financement ni les mêmes politiques de l'enseignement supérieur. En Écosse, l'*Intermediary Technology Institute* a été mis en place en 2003 afin d'établir des liens solides entre les universités et Scottish Enterprise, l'organisme chargé du développement. Cet article s'intéresse au processus de « régionalisation » engagé en Angleterre, les politiques nationales du Royaume-Uni étant examinées lorsqu'il y a lieu.
2. Les données empiriques sur les mécanismes régissant la collaboration entre les universités et leurs partenaires régionaux ont été recueillies entre octobre 2000 et juin 2003, alors que l'auteur était étudiant en doctorat au *Centre for Urban and Regional Studies, School of Public Policy*, de l'Université de Birmingham. Aux fins de cet exposé, dans l'optique du système d'enseignement supérieur britannique, les termes « universités » et « établissements d'enseignement supérieur » sont employés plus ou moins comme synonymes, sauf indication contraire.

3. Un certain nombre de pays comme la Norvège, l'Australie, la Finlande, les Etats-Unis, le Royaume-Uni et, dans une certaine mesure, le Japon, s'appuient depuis longtemps sur les universités pour mettre en œuvre des mesures de politique régionale. Il s'agit souvent de maintenir l'équité entre les régions dans l'offre de services, mais les dispositions prises à cette fin ont eu indirectement pour effet d'assurer une répartition beaucoup plus égale des activités de recherche-développement que dans le secteur des entreprises et le secteur public (Benneworth et Charles, 2004). Jusqu'à une date relativement récente, une grande part des publications concernant la contribution concrète des universités à la compétitivité économique ont essentiellement traité deux questions de portée assez restreinte, à savoir soit « l'analyse économétrique du multiplicateur associé aux dépenses consacrées au personnel universitaire et aux étudiants dans l'économie locale », soit le rôle des universités dans le « transfert de technologie » entre leurs départements techniques et des utilisateurs de l'industrie et d'ailleurs. La seconde renvoie souvent aux entreprises issues de la recherche universitaire et à la création de parcs scientifiques.
4. L'« essaimage » représente désormais une activité importante des universités : d'après les chiffres de l'Association of University Technology Managers (AUTM), les universités des Etats-Unis ont créé environ 500 entreprises en 2001 (AUTM, 2003). En 2000, les entreprises issues de la recherche universitaire ont été au nombre de 199 au Royaume-Uni (HEFCE, 2001). En Australie, il y en a eu 47 (ARC, 2000). D'après Benneworth et Charles, 2004.
5. Par exemple, les services fournis par la Fondation Steinbeis dans le Bade-Wurtemberg, en Allemagne, offrent un exemple de bonnes pratiques (Hassink, 1996, cité par Lorenzen, 2001 : 177). De grandes entreprises utilisent avec profit les services de la Société Fraunhofer et passent ainsi des contrats avec ses instituts de recherche industrielle spécialisés dans les applications technologiques, ainsi qu'avec les instituts de recherche fondamentale Max-Planck et les universités. Les PME font quant à elles largement appel aux activités de transfert de technologie de la Fondation Steinbeis, aux chambres de commerce et d'industrie et aux organismes de conseil pour résoudre des problèmes liés à l'innovation.
6. Cependant, l'incidence globale du fonctionnement du marché du travail sur le dynamisme technologique et organisationnel, notamment des établissements d'enseignement supérieur, reste à étudier. L'importance du fonctionnement du marché du travail local va au-delà de la seule efficacité des opérations visant à mettre en adéquation l'offre et la demande de main-d'œuvre. C'est notamment à travers les déplacements des travailleurs et des étudiants que s'effectue le transfert des connaissances et de l'expérience. Ce lien entre la structure du marché du travail et les mécanismes de l'innovation et de l'évolution technologique, n'a pas été examiné (Angel, 2000, p. 127-128).
7. Après son arrivée au pouvoir, le New Labour a mis en œuvre un programme de déconcentration et de régionalisation qui a conduit à une refonte totale de la politique et de l'administration territoriales au Royaume-Uni.
8. Le *Science Enterprise Challenge*, initiative nationale ayant des prolongements au niveau régional qui a été prise en février 1999 par le *Department of Trade and Industry* (DTI) (ministère du Commerce et de l'Industrie) en vue de promouvoir l'entreprenariat, est destiné à encourager le transfert des innovations scientifiques et technologiques réalisées dans l'enseignement supérieur vers le secteur des entreprises. Plusieurs *Science Enterprise Centres* (SEC) ont constitué des groupements d'universités dans les régions avec le soutien des agences de développement régional (RDA), et offrent divers services dont une formation à la création d'entreprises dispensée dans les universités.

9. Le Rapport Dearing sur l'enseignement supérieur a souligné l'importance de la coopération régionale pour améliorer l'efficacité des universités et les rendre plus réceptives aux besoins régionaux. Depuis la fin 1997, le HEFCE emploie dans chacune des régions de l'Angleterre un conseiller régional dont la mission est entre autres d'assurer la coordination avec les agences de développement régional et les « government offices » (chacune des neuf régions possède un de ces « bureaux administratifs ») pour la détermination des montants qui doivent être alloués par le HEFCE.
10. Lord Dearing, discours inaugural annuel du *Higher Education Policy Institute* (HEPI), 18 février 2003 <http://www.hepi.ac.uk/lecture/text.doc>, mise en ligne le 24/02/03.
11. L'OST va intégrer les sommes destinées aux *Science Enterprise Centres* et au dispositif *University Challenge* dans les ressources de l'HEIF qui passeront à 90 millions de livres par an en 2005-2006.
12. S'agissant des activités de recherche, il est important de noter qu'à l'exception partielle du Fonds européen de développement régional (FEDR), il n'y a en Angleterre pratiquement pas de crédits de recherche disponibles dans le cadre de dispositifs de portée régionale. Les universités ont exprimé leur inquiétude face à la perspective de voir les fonds destinés aux travaux de recherche utiles aux entreprises distribués par l'intermédiaire des agences de développement régional, en raison du manque de moyens et d'expérience de ces dernières.
13. Dans tout le pays, il existe un certain nombre de partenariats au niveau infrarégional dont les universités sont les principaux acteurs. La région des West Midlands, par exemple, en compte plusieurs cas notables. Les universités de Warwick et de Coventry ont développé au fil des ans des relations de coopération avec les autorités locales et font ainsi partie des *Coventry, Solihull and Warwickshire Partnerships* (CSWP). Citons également la collaboration instaurée entre l'université de Keele et l'université du Staffordshire pour la revitalisation et le développement économique du North Staffordshire.
14. Une distinction doit aussi être faite entre retombées et résultats (par exemple, nombre de sociétés créées, de concessions de licences).
15. En 1999 et 2000, le HEFCE a encouragé la formation d'associations régionales en offrant des crédits de lancement de faible montant, et toutes les régions de l'Angleterre en ont mis sur pied. Dans la région du Yorkshire et Humber et dans celle du Nord-Est, ces associations sont antérieures à 1999. Le nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans les régions de l'Angleterre va de six dans le Nord-Est à plus de 40 dans le Grand Londres. Voir l'annexe.
16. Les sociétés multinationales sont souvent considérées comme d'importantes sources de connaissances pour les régions. A travers la coopération intergouvernementale, l'Union européenne est l'un des principaux « animateurs » des politiques concernant la recherche, l'innovation au niveau régional, ainsi que l'enseignement et la formation, rôle qu'elle joue en procédant à des évaluations comparatives, en menant des actions de sensibilisation, en encourageant l'échange de bonnes pratiques, etc. Plusieurs régions de l'Angleterre ont ouvert des bureaux à Bruxelles en vue de se procurer des ressources au niveau européen, ce qui influe sur les fonds disponibles pour les établissements d'enseignement supérieur et leurs partenaires tant au niveau régional qu'au niveau transrégional. S'agissant des liens avec le monde des entreprises à l'échelle internationale, la région du Sud-Est se caractérise par le fait qu'elle se positionne dans l'économie mondiale du savoir en menant des activités d'étalonnage international et en entretenant des relations avec des sociétés multinationales.

17. Réalisé sous l'égide du HEIF, Spinner est un projet qui associe huit universités de la région et est financé à hauteur de 7.5 millions de livres par des fonds du HEFCE et d'*Advantage West Midlands*, l'agence de développement régional. Spinner vise à faire passer le nombre d'entreprises issues de la recherche universitaire dans les West Midlands de 10 à 27 par an d'ici à 2005. Deux des huit universités, à savoir celles de Warwick et de Birmingham, ont une grande expérience du transfert de technologie, et avaient créé 19 entreprises avant 2002. Les autres universités n'en comptent en revanche qu'une seule à elles six. Dans le cadre de ce projet est mis en place un réseau de 16 directeurs du développement des entreprises pour les huit universités, Warwick et Birmingham assurant une formation aux méthodes les plus récentes de transfert de technologie et de création d'entreprises, ainsi que le soutien y affèrent. Pour l'heure, 50 « proto-sociétés » se sont portées candidates avec succès. Les huit universités, dont plusieurs étaient auparavant inactives dans le domaine de la création d'entreprises, ont contribué à la constitution de ce total. Voir Ederyn Williams – « Spinner Project » http://www.unisdirect.com/conference/programme/abstracts/ederyn_williams.html mise en ligne le 05/02/03.
18. En ce qui concerne le financement public de la R-D, en 2000, Londres et le Sud-Est ont reçu 49 % des fonds provenant directement de l'État; c'est à ces deux régions que vont 47 % du financement de la R-D assuré par l'intermédiaire de l'enseignement supérieur.
19. « Je pense que ces conseils peuvent jouer un rôle majeur en reliant les universités à l'industrie dans les régions et en créant les meilleures conditions possibles pour les groupements locaux d'entreprises, aussi nous encourageons maintenant d'autres régions à mettre sur pied des organismes similaires » (Lord Sainsbury, 2003 ; citation traduite pour les besoins du présent exposé). http://www.unisdirect.com/conference/programme/presentations/Lord_Sainsbury.pdf mise en ligne le 06/02/03.

Références

- ANGEL, D. (2000), « High-Technology Agglomeration and the Labour Market: The Case of Silicon Valley » in Kenney, M. (ed.) *Understanding Silicon Valley: The Anatomy of an Entrepreneurial Region*. Stanford: Stanford University Press.
- BENNEWORTH, P. et D. CHARLES (2004), « University spin-off policies and economic development in less successful regions: learning from two decades of policy practice », document présenté à Regionalization of Innovation Policy- Option and Experiences, DIW Berlin, juin 2004, Berlin.
- BOUCHER, G., C. CONWAY, et E. VAN DER MEER (2003), « Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development », *Regional Studies*, Vol. 37, No. 9, pp. 887-897.
- CASTELLS, M. et P. HALL (1994), *Technopoles of the World*, Londres: Routledge.
- CCE (2001), *Communication de la Commission: La dimension régionale de l'espace européen de la recherche*. Bruxelles, 03.10.2001 COM (2001) 549 final.
- CCE (2003), *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*. http://europa.eu.int/eurlex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf mise en ligne 02/09/03.
- CHARLES, D. (2003), « Universities and territorial development: reshaping the regional role of English universities », *Local Economy*, Vol. 18, No. 1, pp. 7-20.

- CHARLES, D. et P. BENNEWORTH (2001), « Are we realising our potential? Joining up science and technology policy in the English regions », *Regional Studies*, Vol. 35, No. 1, pp. 73-79.
- CHARLES, D. et C. CONWAY (2001), *Higher education-business interaction survey. A report to UK HE funding bodies and the Office of Science and Technology*, Bristol: HEFCE.
- CLARK, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transition*, Oxford: Pergamon Press.
- CLARK, B. (2001), « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite », *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 13, No. 2, pp. 9-25.
- COOKE, P. (2002), *Knowledge Economies: Clusters, learning and cooperative advantage*, Londres et New York: Routledge.
- COOKE, P. (2004), *University Research and Regional Development*, A Report to EC-DG Research.
- CRE (Association des universités européennes), Commission européenne et Table ronde des industriels (1998), *The Dialogue of Universities with their Stakeholders: Comparisons between Different Regions of Europe*. <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/dialog.pdf> mise en ligne 13/04/04.
- DE GAUDEMAR, J-P. (1997), « L'établissement d'enseignement supérieur comme acteur régional » in *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 9, No. 2, pp. 61-74.
- DfES (Ministère de l'Éducation) (2003), *The future of higher education*. <http://www.dfes.gov.uk/highereducation/hestrategy/> mise en ligne 30/01/03.
- DTI (Ministère du Commerce et de l'Industrie) (1998), *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy*, <http://www.dti.gov.uk/comp/competitive/main.htm> mise en ligne 06/02/03.
- DTI (Ministère du Commerce et de l'Industrie) (2000), *Excellence and Opportunity – a science and innovation policy for the 21st century*, The Stationery Office Publications Centre.
- DTI (Ministère du commerce et de l'industrie) et DfEE (Ministère de l'éducation et des qualifications) (2001), *Opportunity for all in a world of change*, The Stationery Office Publications Centre.
- DRILHON, G. (1993), « Relations université-industrie, régionalisation, internationalisation » *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 5, No. 1, pp. 108-113.
- ETZKOWITZ, H. et L. LEYDESDORFF (dir.pub.) (1997), *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Londres: Pinter.
- FINANCIAL TIMES (2004), « Concern over varying levels of skills on RDAs » 17 mars 2004.
- GODDARD, J.B. et C. CHATTERTON (1999), « Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities », *Environment and Planning C: Government and Policy*, Vol. 17, pp. 685-699.
- HAGEN, R. (2002), « Globalization, university transformation and economic regeneration: A UK case study of public/private sector partnership », *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 15, No. 3, pp. 204-218.

- HASSINK, R. (1996), « Regional technology policies in the old and new Länder of Germany: case studies from Baden-Württemberg and Thuringia », *European Urban and Regional Studies*, 3 (4), pp. 287-303.
- HAZELKORN, E. (2003), « The new political economy of research/knowledge production: the view of new universities », communication présentée à la conférence annuelle de la SRHE, Londres.
- HENKEL, M. et B. LITTLE (dir.pub.) (1999), *Changing Relationships between Higher Education and the State*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- IMHE (1999), *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, Paris: OCDE.
- JONES-EVANS, D., M. KLOFSTEN, E. ANDERSSON et D. PANDYA (1999), « Creating a bridge between university and industry in small European countries : The role of the Industrial Liaison Office », *R&D Management*, 29, 1, pp. 47-56.
- KANTER, R. M. (1995), *World Class: Thriving at Home in the Global Economy*, New York: Simon and Schuster.
- KITAGAWA, F. (2003), « Vers de nouveaux mécanismes d'incitations et de transparence : créer des liens entre les dimensions régionales, nationales et internationales », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 15, No. 2, pp. 109-128.
- KITAGAWA, F. (2004), « Enhancing Regional Knowledge Economies: Universities and Industry-Science Relationships- A comparative perspectives from Japan and UK » in Cooke, P. et A. Piccaluga (dir.pub.), *Regional Economies as Knowledge Laboratories*. Edward Elgar Publishing.
- LAGENDIJK, A. et R. RUTTEN (2003), « Associational dilemmas in regional innovation strategy development » in Rutten, R. et al. (dir.pub.), *Economic Geography of Higher Education: Knowledge Infrastructure and Learning Regions*, Londres: Routledge.
- LAMBERT, R. (2003), *Lambert Review of Business-University Collaboration: Summary of Consultation Responses and Emerging Issues*, Londres: HM Treasury.
- LAWTON SMITH, H. (2003 a), « Universities and Local Economic Development: An Appraisal of the Issues and Practices » in *Local Economy*, Vol. 18, No. 1, pp. 2-6.
- LAWTON SMITH, H. (2003 b), « Knowledge Organizations and Local Economic Development: The Cases of Oxford and Grenoble », *Regional Studies*, Vol. 37, No. 9, pp. 899-909.
- LAWTON SMITH, H et M. DE BERNARDY (2001), « Comparing Oxford and Grenoble: the growth of knowledge clusters in two pioneer regions, dynamics, trends and guidelines », communication présentée à la conférence internationale de la Regional Studies Association, Gdansk, Pologne.
- LEYDESDORFF, L. et H. ETZKOWITZ (2001), « The Transformation of University-Industry-Government Relations », *Electronic Journal of Sociology*.
- LORENZEN, M. (2001), « Localised Learning and Policy: Academic Advice on Enhancing Regional Competitiveness through Learning » *European Planning Studies*, Vol. 9, No. 2., pp. 163-185.
- MOLAS-GALLART, J. et al. (2002), *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russel Group of Universities*, Brighton: SPRU.
- MORGAN, B. (2002), « Higher Education and Regional Economic Development in Wales: An Opportunity for Demonstrating the Efficacy of Devolution in Economic Development », *Regional Studies*, Vol. 36, No. 1, pp. 65-73.

- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (1997), *Higher Education in the Learning Society*, Londres: HMSO.
- NONAKA, I. et H. TAKEUCHI (1995), *The Knowledge Creating Company – How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford: Oxford University Press.
- OCDE (1996), *Knowledge Bases for Education Policies* (en anglais uniquement), Paris: OCDE.
- OCDE (2001), *Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante*, Paris: OCDE.
- OCDE (2002), *Benchmarking Industry-Science Relationships* (en anglais uniquement), Paris: OCDE.
- OST (2002), « Knowledge transfer/exploitation funding ». <http://www.ost.gov.uk/enterprise/knowledge/> mise en ligne 22/07/02.
- OWEN-SMITH, J. (2003), « From separate systems to a hybrid order: accumulative advantage across public and private science at Research One universities », *Research Policy* 32, pp. 1081-1104.
- PORTER, M. et C. KETELS (2003), « UK Competitiveness: moving to the next stage », *DTI Economics Paper*, No. 3, mai 2003.
- PUTNAM, R. (1995), « Turning in, turning out: the strange disappearance of social capital in America », *Political Science and Politics*, Vol. 28, No. 4, pp. 664-83.
- UNIVERSITIES UK/HEFCE (2001), *The Regional Mission: The regional contribution of higher education. National report*, Londres: Universities UK; Bristol: HEFCE.
- UNIVERSITIES UK (2003), *Funding research diversity: The impact of further concentration on university research performance and regional research capacity*, Londres: Universities UK.
- SAXENIAN, A. (1994), *Regional Advantage: culture and competition in Silicon Valley and Route 128*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SCHUTTE, F. et VAN DER SIJDE (dir.publ.) (2000), *The University and its region*, Twente University Press.
- SEGAL QUINCE et PARTNERS (1985), *The Cambridge Phenomenon: The Growth of Higher Technology Industry in a University Town*, Cambridge: Segal Quince and Partners.
- SEGAL QUINCE WICKSTEED (2000), *Cambridge Phenomenon Revisited*, Cambridge: Segal Quince Wicksteed.
- SHATTOCK, M. (1997), « Les nouvelles priorités et leurs conséquences en matière de gestion », in *Gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 9, No. 2, pp. 29-38.
- SHATTOCK, M. (2003) *Managing Successful Universities*. Maidenhead: SRHE et Open University Press.
- THES. (2003). « UK's spin-offs reap £ 3 billion reward », *Times Higher Education Supplement*, 25 octobre 2003.
- WATERS, R. et H. LAWTON SMITH (2002), « Regional Development Agencies and Local Economic Development: Scale and Competitiveness in High-technology Oxfordshire and Cambridgeshire », *European Planning Studies*, Vol. 10, No. 5, pp. 633-649.

ANNEXE

Tableau 3. Régions de l'Angleterre où ont été prises des initiatives associant les agences de développement régional et l'enseignement supérieur

Régions	Agences de développement régional	HERAs	Nombre d'établissements d'enseignement supérieur	Programmes régionaux financés par l'HEROBC et l'HEIF	Science Enterprise Centres (SECs)	Nombre d'établissements d'enseignement supérieur participant aux SEC
North East	ONE	Universities for North East	6	Knowledge House Knowledge North East	North East Centre for Scientific Enterprise	5 sur 6
North West	NWDA	NWHEA	16	Knowledge North West	Manchester Science Enterprise Centre	4 sur 16
Yorkshire and Humber	Yorkshire Forward	Yorkshire Universities	12	Yorkshire Innovations	White Rose Centre for Enterprise	3 sur 12
West Midlands	AWM	WMHEA	13	CONTACT Mercia Spinner MEDICI (with EM)	Mercia Institute of Enterprise	13 sur 13
East Midlands	EMDA	EMUA	10	East Midlands Incubation Network MEDICI (with WM)	Nottingham Institute for Enterprise and Innovation	10 sur 10
East of England	EEDA	EEUA	11	Regional Infrastructure for Innovation	Cambridge Entrepreneurial Centre	1 sur 11
London	LDA	London Higher Education Consortium	41	Knowledge Bridge Knowledge Technology Networks	4 SECs	11 sur 41
South East	SEEDA	HESE	25	Hatcheries South England Technology Triangle (SET2) (with SW)	Oxford Science Enterprise Centre	1 sur 25
South West	SWRDA	HERDA-SW	14	Falcon SET2 (with SE)	Bristol Enterprise Centre	1 sur 14

Source : auteur, d'après des informations recueillies en décembre 2003

Université, externalités de connaissance et développement local : l'expérience d'une université nouvelle

par

Marylène Mille

Université du Littoral Côte d'Opale, France

La contribution économique des établissements universitaires au développement de leur territoire d'accueil peut être perçue à deux niveaux. L'impact des universités peut être perçu à travers les conséquences directes de l'investissement initial et les effets des dépenses des étudiants, du personnel ou de fonctionnement sur l'environnement. Mais, on peut aussi les considérer comme des institutions publiques poursuivant tout à la fois des missions d'enseignement supérieur, de formation et de diffusion du savoir qui contribuent à l'accumulation locale de capital humain et des missions de recherche, de création de connaissances nouvelles favorisant le progrès technique sur le territoire d'accueil. Mais, cet apport a souvent été négligé dans les études d'impact. Aussi, l'objectif de cet article est de s'interroger sur l'impact de la création d'universités nouvelles, en termes d'externalités de connaissance, sur le développement économique de leur territoire d'accueil.

Afin que l'enseignement supérieur ne soit plus réservé à une élite mais devienne une voie d'accès à la vie professionnelle et sociale accessible au plus grand nombre, les autorités publiques de la plupart des pays européens se sont efforcées d'assurer une répartition équitable de leur système d'enseignement supérieur et de recherche sur l'ensemble de leur territoire.

En France, la loi de décentralisation de 1982 et le rôle conféré aux régions en matière de développement économique et de formation ont ouvert la voie à de nouvelles formes d'interventions institutionnelles. Le Plan Université 2000, qui a officialisé l'intervention des collectivités locales en matière d'enseignement supérieur, a favorisé le rapprochement entre activités universitaires et développement économique local. Les établissements ne se construisent plus nécessairement dans les régions importantes ou dans les métropoles, ils s'implantent aussi désormais dans des régions en difficultés économiques où les niveaux de qualification et d'innovation sont souvent insuffisants. L'université n'est plus dès lors appréhendée uniquement comme un service de proximité à diffuser dans l'espace mais aussi comme un facteur clé du développement local.

La contribution économique de ces établissements universitaires au développement de leur territoire d'accueil peut être perçue à deux niveaux. Leur impact peut être perçu tout d'abord à travers les conséquences directes de l'investissement initial et les effets des dépenses des étudiants, du personnel ou de fonctionnement sur l'environnement. Mais, on peut aussi les considérer comme des institutions publiques poursuivant tout à la fois des missions d'enseignement supérieur, de formation et de diffusion du savoir qui contribuent à l'accumulation locale de capital humain et des missions de recherche, de création de connaissances nouvelles favorisant le progrès technique sur le territoire d'accueil.

L'apport économique de la connaissance universitaire a souvent été négligé dans les études d'impact des universités. Aussi, l'objectif de cet article est de s'interroger sur l'impact de la création d'universités nouvelles, en termes d'externalités de connaissance, sur le développement économique de leur territoire d'accueil.

Dans une première section, nous montrerons en quoi les effets de la connaissance académique peuvent être intégrés dans les études d'impacts régionaux des universités et nous insisterons plus particulièrement sur les rôles attendus d'une infrastructure universitaire dans son environnement

local. Dans une seconde section, nous nous intéresserons à la dimension locale de ces externalités de connaissance et à leur contribution au développement local. Nous étudierons le cas de l'Université du Littoral, qui s'est implantée en 1991 sur la Côte d'opale, zone littorale de la région Nord-Pas-de-Calais.

L'intégration des effets de la connaissance académique dans les études d'impacts locaux des universités

Les impacts des universités sur leur territoire d'accueil peuvent être divisés en impacts de dépenses et en impacts de connaissance académique. Les impacts de dépenses se réfèrent aux effets des dépenses de consommation des étudiants, du personnel – administratif, technique et enseignant – et des dépenses des universités en biens d'équipement, sur le revenu et l'emploi de la région ou de l'agglomération considérée. Les effets de la connaissance académique se réfèrent aux bénéfices tirés des activités universitaires, et plus précisément aux effets de la production et de la diffusion universitaires de connaissances – y compris le capital humain – sur le monde économique local.

De l'impact des dépenses à l'impact de la connaissance académique

Différentes méthodes ont été développées pour estimer l'impact régional des dépenses de l'Université. Caffrey et Isaacs (1971) ont été les premiers à développer un modèle comptable spécifique pour étudier leur impact sur le revenu et l'emploi régionaux. À côté de ces outils spécifiques, des méthodes plus générales ont été utilisées comme la méthode de la base économique, les modèles input-output et le multiplicateur keynésien (Dion, 1987).

Harris (1997) a essayé d'estimer les effets – directs, indirects et induits – de l'Université de Portsmouth sur l'économie locale en utilisant une analyse input-output. Il estime que l'effet multiplicateur de l'université sur l'emploi serait compris entre 1.55 et 1.79 et l'effet multiplicateur sur le revenu entre 1.24 et 1.73. Cette étude ne se base pas sur des informations collectées à partir d'enquêtes traditionnelles mais sur une information directe sur les ventes, les importations et les exportations. En termes d'emplois, entre 1029 et 1940 emplois dépendent directement des établissements universitaires, en plus des 1885 personnes directement employés par l'Université de Portsmouth. En l'absence d'université, on estime que l'économie emploierait environ 3375 personnes en moins.

Plus récemment, en France, Baslé et Le Boulch (1996 et 1999) ont utilisé la méthode de la base économique pour évaluer l'impact de l'enseignement et de la recherche publique sur l'agglomération urbaine de Rennes. Les deux auteurs ont effectué un recensement des emplois directs et induits du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche publique à un échelon local. Dans

ce modèle, ces activités sont considérées comme étant à la base du processus d'effets sur d'autres secteurs (dont les commerces, les loisirs, la santé, les administrations, les banques...). Cette étude confirme que ce type d'investissement a un impact local du point de vue de l'activité économique et de l'emploi. Au total, ce sont plus de 19000 emplois que créent ou induisent l'enseignement supérieur et la recherche publique sur la zone d'emploi de Rennes.

Cependant, peu d'études ont abordé l'impact économique des externalités de connaissance générées par les activités d'enseignement supérieur et de recherche des universités.

Dans une étude sur l'impact des universités de Chicago sur l'économie de la zone métropolitaine, Felsenstein (1996) fait une distinction entre les « liens amont » et les « liens aval » qu'entretiennent ces universités avec le monde extérieur local. Les « liens amont » se réfèrent aux effets des dépenses du personnel universitaire, des étudiants et des universités elles-mêmes sur le revenu et l'emploi de la métropole. « Les liens aval » font référence aux outputs des activités universitaires notamment la production et la dissémination de connaissances à travers l'économie locale, l'insertion des jeunes diplômés, les relations de consultation et la recherche conduite en partenariat.

Felsenstein distingue trois types de « liens amont » : vers les ménages, vers les instances publiques territoriales et vers l'économie locale. Les impacts des universités sur les ménages locaux se révèlent à travers les effets directs et induits sur le revenu et l'emploi. Les effets sur les collectivités territoriales peuvent être différents : la présence d'une université peut d'un côté favoriser les rentrées fiscales mais de l'autre, elle peut également provoquer un accroissement de la demande de services publics. Enfin, les firmes locales peuvent bénéficier de la demande de biens et de services d'une université. Cependant, l'Université peut également opérer une concurrence pour les firmes locales, sur le marché du travail ou de la propriété, menant à des effets de déplacement.

À côté de cela, Felsenstein identifie trois types de « liens aval », sous la forme d'une modification du niveau de capital humain, d'un accroissement du pool de connaissances et d'un effet d'attractivité sur le territoire local pour les ménages et les firmes. L'Université augmente le niveau de capital humain de l'économie locale mais seulement si les jeunes diplômés restent à proximité de leur université d'accueil. L'université améliore le stock de connaissances disponibles localement à travers une série de liaisons Université – Entreprises. Les universités peuvent aussi favoriser l'attractivité d'une zone à travers la création d'externalités positives de qualité de vie.

L'auteur pose des questions intéressantes quant à la théorie et aux méthodes susceptibles d'être utilisées pour la conduite d'études d'impacts

économiques régionaux, mais ne les résout pas entièrement. Les termes « amont et aval » tendent à déguiser la base sur laquelle les effets peuvent être identifiés et évalués. « Les liens amont » sont plutôt de nature statique, ils sont estimés à un point dans le temps avec des paramètres fixés à partir de données courantes. Ceci implique aussi que les effets sont réversibles dans le temps plutôt que cumulatifs et dépendants d'un sentier de croissance. Ceci est également vrai pour les effets du capital humain que Felsenstein liste parmi les « liens aval ». Les autres liens sont les effets de la connaissance, les conseils et l'acquisition de connaissances à travers la formation continue. Ces effets de connaissance sont graduels et cumulatifs et sont par nature des « liens aval ».

Une autre classification possible adoptée par Battu *et al.* (1998) est de reprendre la distinction utilisée par Marshall entre le court terme et le long terme pour classer les différents liens qu'entretient l'Université avec le monde extérieur. Dans le long terme de Marshall, sont exclues « les économies qui pourraient résulter de nouvelles inventions substantielles » mais sont incluses « celles qui pourraient se présenter naturellement en dehors des adaptations d'idées existantes » gardant ainsi « une position d'équilibre entre force du progrès et déclin » (p.460). À court terme, « l'offre d'aptitudes et de talents qualifiés, de machines appropriées et autres matériels, et l'organisation industrielle appropriée n'ont pas le temps d'être entièrement adaptées à la demande mais les producteurs ont la possibilité d'ajuster leur offre à la demande du mieux qu'ils peuvent avec les appareils déjà à leur disposition » (p.360).

La formation et l'adaptation de la connaissance, incluant peut-être la connaissance acquise par le monde extérieur à travers les services universitaires, sont exclues des investigations de court terme, exactement comme les progrès de la connaissance sont exclus des estimations d'impacts économiques utilisant le multiplicateur keynésien ou l'analyse input-output. Le développement de la connaissance dans les universités et sa diffusion à travers les relations entre les universités et le monde économique local est un processus marshallien de long terme. Dès lors, les études d'impacts locaux de court terme et de long terme semblent complémentaires. Les analyses de court terme s'adressent essentiellement aux questions « amont » – c'est-à-dire que les modèles de base économique, du multiplicateur ou les analyses input-output conviennent aux analyses de court terme. Les analyses de long terme sont plus problématiques et nécessitent une analyse et une étude détaillées de l'accumulation progressive de la connaissance et de son assimilation dans une économie locale.

À partir de là, se posent deux questions. Comment la connaissance générée par les activités des universités apporte-t-elle une valeur ajoutée à l'économie locale ? Comment se diffuse cette connaissance ?

Activités universitaires et effets potentiels locaux de la connaissance académique

Beaucoup d'études en sciences de l'éducation ont porté sur le rôle social et culturel de l'Université – elle permet d'améliorer le bien-être, les valeurs idéologiques, sociales et culturelles de toute société – mais elles ont souvent négligé son rôle économique. Il ne faut pas oublier que l'Université est à l'origine de la création d'un faisceau de connaissances importantes pour l'activité et la croissance économiques. Ainsi, deux formes de contribution du milieu universitaire à l'économie peuvent être identifiées :

- d'une part, les activités d'éducation et de formation permettent d'améliorer le niveau de capital humain des individus fréquentant les universités et de la société toute entière ;
- et d'autre part, les activités de recherche fondamentale et appliquée, contractuelle ou non, menées par les universités contribuent à l'amélioration du stock de connaissances scientifiques et technologiques de l'économie.

Et même si la vocation première des universités n'implique aucune relation avec leur milieu local, elles peuvent apporter leur contribution à la formation de sa main d'œuvre, participer à son processus de recherche et de développement industriel et constituer un pôle d'attraction pour les ménages ou les entreprises souhaitant bénéficier de cet environnement.

En effet, l'Université joue un rôle primordial dans la création de capital humain, en particulier pour les enseignements et les formations dispensés aux futurs scientifiques et ingénieurs. Dans une économie basée sur le savoir, l'acquisition des connaissances est un élément important qui détermine le devenir des individus, des entreprises mais aussi de l'économie d'un pays tout entier. Les aptitudes des individus à acquérir et à appliquer de nouvelles compétences sont aujourd'hui indispensables pour pouvoir assimiler et utiliser les nouvelles technologies (OCDE, 1996). Les universités occupent dès lors une place centrale dans la mesure où elles sont quasiment les seules institutions habilitées à former les futurs chercheurs et qu'il leur est également demandé d'assurer une formation générale c'est à dire de former des individus hautement qualifiés et spécialisés pour les secteurs de l'industrie, du commerce, de l'administration et des professions libérales.

Ainsi, la présence d'un établissement universitaire dans une économie locale peut, non seulement, avoir des effets quantitatifs, mais aussi qualitatifs. Même si une partie des diplômés émigrent vers d'autres régions ou pays, l'Université, par ses fonctions d'éducation et de formation, peut contribuer à alimenter le vivier du marché local de l'emploi : elle peut fournir aux entreprises locales une main d'œuvre hautement diplômée et qualifiée,

dotée d'un potentiel de productivité important. De plus, comme l'écrit Weibrod (1962),

« L'éducation d'un travailleur peut exercer des effets externes favorables sur la productivité des autres. Quand la production implique la coopération des efforts des travailleurs, la flexibilité et la capacité d'adaptation d'un travailleur profitent aux autres. La productivité de chaque membre du groupe influence la productivité de chaque autre membre ».

La présence de personnes hautement qualifiées va donc avoir un effet d'entraînement sur la productivité des autres individus de l'économie locale au sens où, conformément au modèle de Lucas (1988), un individu est d'autant plus efficace qu'il est entouré de personnes qualifiées.

Cet impact pourra être d'autant plus important que l'Université en question aura la volonté – ou la consigne – de travailler moins pour les marchés nationaux ou internationaux de l'emploi et davantage pour les marchés locaux en développant des spécialités directement liées à l'économie locale.

Les activités de recherche fondamentale et appliquée menées par les universités contribuent à l'amélioration du stock de connaissances scientifiques et techniques. La recherche fondamentale vit dans un espace international hors de la portée des firmes locales. Mais, on peut imaginer que cette situation ne se vérifie pas pour la recherche appliquée si l'on s'éloigne de l'indicateur traditionnel des brevets et licences déposés. La vie d'un laboratoire de recherche dépend de réseaux financiers qui peuvent être de nature publique mais aussi privée. Dans une région où les firmes motrices ou innovatrices sont peu nombreuses, la dimension méthodologique, la maîtrise des appareillages et de divers protocoles de recherche peuvent constituer un facteur important de rapprochement entre l'université et les entreprises locales. De plus, la présence de ces laboratoires, souvent insérés dans un vaste réseau national et international de recherche, peut jouer un rôle important d'intercesseur et faciliter par conséquent l'accès aux informations recherchées. La présence de diplômés, de chercheurs universitaires, locaux et invités, les idées générées par les facultés, l'installation de bibliothèques faciliteraient également le processus d'innovation dans le voisinage. En outre, la maîtrise des protocoles expérimentaux, celle des modélisations formelles et la détention d'appareils de mesures et de calculs peuvent faire des laboratoires un prestataire de service.

La diffusion locale de la connaissance peut également être favorisée par l'organisation de colloques, séminaires et journées portes ouvertes. Les discussions informelles entre chercheurs universitaires et chercheurs ou cadres du secteur privé peuvent être un moyen pour bénéficier à moindre coût

de connaissances techniquement importantes. Les discussions les plus banales sont souvent considérées par les agents économiques comme un aspect important de leur travail et d'une valeur considérable dans une économie caractérisée par un changement technologique rapide et une intense compétition. Senker (1995) constate d'ailleurs que les relations concrètes sont très développées entre les universités et les industries de haute technologie. L'intérêt de ces échanges, souvent favorisés par la proximité, est de permettre le transfert des informations sur les aspects pratiques de la technologie qui ne sont pas toujours exposables dans des revues professionnelles. Ces informations peuvent porter sur la meilleure manière de mettre en œuvre un procédé, d'en améliorer la qualité ou la sécurité, de choisir ou d'utiliser au mieux les équipements, l'interprétation et l'application de certains textes juridiques, l'assimilation des techniques de gestion ou autres.

Notons, malgré tout, qu'au même titre que la recherche technologique, la recherche en sciences humaines et sociales est également importante pour le développement local. Ainsi, même les secteurs littéraires qui visent essentiellement les langues et civilisations sont pour l'essentiel connectés au système officiel d'enseignement, ils peuvent également rayonner sur le domaine culturel par des manifestations culturelles ponctuelles. Les sciences humaines, les sciences sociales peuvent être directement associées au développement local, soit du côté du secteur privé soit du côté du secteur public. Si les travaux scientifiques en technologie visent essentiellement le secteur industriel, la recherche en droit, gestion et économie concernent aussi directement l'appareil économique, privé ou public, marchand ou non marchand. Il serait donc profondément inexact de persister à voir dans l'activité de recherche qu'une répétition du continuum canonique Science – Science appliquée – innovation, qui tenterait de lier dans une vision scientifique et purement technique de la société, l'activité universitaire et un développement économique limité à ses caractéristiques technologiques. (Becart et al., 1997, p.76). L'économie, la géographie jouent des rôles analogues par rapport au milieu environnant, permettant d'enrichir les visions des décideurs. Ces disciplines se trouvent plutôt confrontées aux interrogations des administrations locales face à leurs pratiques et face à leur avenir. La commande publique y est presque totalement monopsonique. Le droit public qui concerne l'action publique vise au même titre que l'économie ou la géographie, l'espace des décisions publiques et ce type de recherche trouve naturellement son répondant dans les secteurs d'activités institutionnels du tertiaire non marchand. L'histoire, pour sa part, se situe à mi-chemin entre sciences sociales et sciences de culture. Elle joue un rôle essentiel dans la prise de conscience d'appartenance ou d'évolutions locales. L'impact de l'histoire se mesure surtout aux activités orientées vers le public ou aux activités de

colloques et de publications qui ont un rôle de diffusion en direction des élites locales.

Enfin, la présence d'une université s'avère être un facteur d'attractivité. Elle peut intervenir comme facteur déterminant dans la décision d'immigration d'une main d'œuvre qualifiée, celle-ci se déplaçant en général vers les régions à forte teneur en capital humain, ou dans les décisions de localisation des entrepreneurs influencés par la proximité d'un vivier de main d'œuvre hautement qualifiée et de laboratoires de recherche. De même, elle peut favoriser le développement de recherches privées et attirer d'autres laboratoires de recherche.

Finalement, par ses activités de recherche et de formation, l'Université exerce des effets sur le développement économique qui peuvent être appréhendés en termes d'externalités à consommation privative – entrant dans une seule fonction de production à la fois – et, pour reprendre l'expression de Meade (1952), en termes d'externalités d'atmosphère – affectant indifféremment plusieurs fonctions de production à la fois-. Mais, une analyse statistique des relations d'une université avec son environnement économique local et une étude de la dimension géographique des externalités de connaissance sont nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes endogènes mis en œuvre dans le cas d'implantations d'universités nouvelles sur des territoires fortement marqués par les difficultés économiques.

Externalités académiques de connaissance et développement local : l'expérience de l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO)

En nous appuyant sur le cas de l'Université du Littoral « Côte d'Opale », nous nous attacherons à présenter les voies complexes par lesquelles une université s'inscrit – du point de vue économique – sur un territoire donné. En France, les conditions de décision et de constitution d'un pôle universitaire relève encore en grande partie de l'exogène, mais l'enracinement et les multiples liens que tisse une université avec le monde économique local sont plutôt de l'ordre de l'endogène. Il s'agit d'un véritable processus qui mobilise les acteurs du développement, fortement dépendant du degré d'adéquation entre l'offre universitaire et les besoins locaux (2.1) et surtout du caractère local de la diffusion de la connaissance académique (2.2).

Il est difficile de trouver de bons indicateurs quantitatifs mettant en évidence l'impact économique des différentes fonctions d'un établissement universitaire. Peu de statistiques fiables existent et le recueil de ces données n'est pas toujours aisé. Toutefois, une étude des voies de transmission de la connaissance académique vers le monde économique local peut nous permettre d'établir certaines hypothèses. Notre attention se portera

essentiellement sur la mobilité des jeunes diplômés de l'ULCO et leur insertion dans le milieu local et les contrats de recherche signés entre les laboratoires de recherche et les autres acteurs économiques. Il s'agissait donc de mener un vaste travail de collectes d'informations quantitatives mais aussi d'effectuer des entretiens approfondis auprès des différentes instances de l'Université afin d'évaluer plus précisément la qualité de des relations locales et le degré d'adaptation de l'offre universitaire aux besoins du monde économique.

L'Université du Littoral « Côte d'Opale » : son environnement socioéconomique et son offre de formation et de recherche

L'Université du Littoral fut créée en 1991, assurant sa première rentrée en septembre 1992, avec pour mission non seulement de conforter le système d'enseignement supérieur régional déjà existant, mais aussi de contribuer, par ses activités de formation et de recherche, au développement économique et social de la zone littorale en tenant compte de ses spécificités. Cette université a la particularité d'être à la fois multidisciplinaire et multipolaire : ses locaux dispersés sur les principales villes de la Côte d'Opale.

Après avoir présenté l'environnement socio-économique de l'Université du Littoral, nous nous attacherons à étudier ses spécificités.

Son environnement socio-économique : le Littoral « Côte d'opale »

Avant toute chose, il paraît tout d'abord nécessaire de donner un contenu territorial à la notion de Littoral. Peuplée de 753 029 habitants au recensement de 1999, la zone du Littoral avec ses 5 arrondissements, Dunkerque (263 018 habitants), Calais (114 725 habitants), Boulogne (163 159 habitants), Montreuil (99 288 habitants) et Saint-Omer (112 845 habitants), a la taille d'un département. Le Littoral Côte d'Opale voit croître régulièrement sa part de la population régionale. Elle est, ainsi, passée de 17.6 % en 1962 à près de 18.84 % en 1999 et sa population se caractérise selon le recensement de 1999 par sa jeunesse et un niveau de qualification assez faible.

Le Littoral Côte d'Opale est une région où les niveaux de qualification sont plus faibles qu'aux niveaux régional et national. Cette situation engendre naturellement des revenus moyens sensiblement plus faibles que la moyenne nationale d'où des répercussions importantes sur le comportement des familles face à l'enseignement supérieur et en particulier sur leur capacité à financer des études supérieures.

L'étude de la structure sociale de la population active révèle également de profondes disparités par rapport à la moyenne régionale ou nationale. Les professions libérales et les cadres supérieurs sont nettement sous-représentés sur le Littoral (6.61 % contre 8.98 % de la population active

nationale). Un écart de 2.04 points existe aussi au niveau des professions intermédiaires. Par conséquent, il apparaît une nette sur-représentativité de la catégorie ouvrière, reflet probablement du lourd passé industriel de la région.

En effet, la zone littorale reste fortement marquée par son passé industriel avec le textile à Calais, la métallurgie à Dunkerque et les difficultés liées à la reconversion de son tissu industriel sous l'effet de la croissance des 30 Glorieuses.

On peut noter une forte présence des industries de biens intermédiaires sur la zone littorale grâce à la sidérurgie, la fonderie et la chimie auxquelles on peut ajouter l'industrie du verre et du papier carton. Les industries de biens de consommation y sont également très développées avec en particulier l'agroalimentaire (transformation et préparation du poisson) qui est dominant

Tableau 1. Niveau de qualification de la population du Littoral en 1999

Diplômes obtenus	Dunkerque	Calais	Boulogne	Saint-Omer	Montreuil	Total Littoral	Région N-P-C	France (en milliers)
Aucun diplôme déclaré	42 994	26 092	30 217	18 458	17 202	134 963	644 952	8 512
Certificats d'études primaires, brevets	46 601	31 007	30 252	22 749	22 108	152 717	277 866	10 837
CAP, BEP	48 177	28 285	27 123	20 886	17 013	141 484	688 981	10 592
Bac	20 837	11 805	12 665	7 993	7 485	60 785	303 163	5 201
Bac+2	12 914	7 231	27 818	5 502	5 937	59 402	208 392	3 633
Diplômes supérieurs	9 662	4 651	5 955	3 638	3 334	27 240	173 034	3 869
Ensemble	181 185	109 071	134 030	79 226	73 079	576 591	2 766 388	42 644

Source : INSEE, recensement 1999

Tableau 2. Structure sociale de la population active en 1999

PCS	Dunkerque	Calais	Boulogne sur Mer	Saint-Omer	Berck/Montreuil	Total Littoral	Région N-P-C	France (en milliers)
Agriculture	1 441	1 081	1 264	1 412	1 740	6 938	21 992	671
Artisans – commerçants – chefs d'entreprise	5 059	3 213	3 648	2 596	3 072	17 588	79 710	1 651
Professions libérales – cadres supérieurs	8 044	4 023	4 748	2 892	2 432	22 139	145 629	3 246
Professions intermédiaires	24 812	12 074	12 848	8 346	7 252	65 332	344 321	5 153
Employés	32 547	20 401	20 659	13 157	13 628	165 724	481 745	7 705
Ouvriers	37 329	24 249	22 800	18 735	12 516	115 629	547 319	7 096

Source : INSEE, Recensement, 1999

dans le boulonnais, mais présent partout ailleurs et aussi le textile – habillement qui reste très important dans le calaisis. En revanche, les industries de biens d'équipement ne représentent que 5.1 % des emplois du Littoral au 1^{er} janvier 2000. La baisse des effectifs de la construction navale n'a fait qu'accroître cette faiblesse. Les industries mécaniques, électriques (Valeo à Étaples) et électroniques (Alcatel à Calais) sont toutefois présentes dans chacune des zones sous forme de petits pôles d'emplois mais ne constituent pas une véritable puissance industrielle.

Le Littoral est une zone fortement agricole et industrialisée et, par conséquent, peu tertiaisée. La part du secteur tertiaire, même si elle est en forte progression ces dernières années, ne représente que moins de 60 % des emplois sur le Littoral.

Certes, de par sa situation de façade maritime, le secteur des transports est bien représenté sur le littoral, même s'il a connu de fortes restructurations, le trafic portuaire reste important.

Le tourisme littoral, français et étranger constitue également un pôle d'activité important. Le littoral Côte d'Opale avec ses plages, ses falaises, ses caps et son centre de la mer (NAUSICAA) constitue des destinations pour le tourisme balnéaire, sportif et de découverte.

Mais, le secteur des services aux entreprises constitue un des points faibles de la zone littorale. Certes, la situation varie d'une zone à l'autre. Dunkerque possède une gamme assez variée de services (45 % des emplois sur le Littoral dans ce secteur), Montreuil et Saint-Omer ne représentent qu'un poids très modeste. Boulogne et Calais occupent une position intermédiaire et offrent des services classiques tels que des services juridiques, de publicité ou de comptabilité. Enfin, même si l'ouverture du transmanche a fortement frappé le port de Boulogne, elle a, semble-t-il aussi, favorisé l'émergence de zones de services dans le Calaisis.

Par conséquent, on peut conclure que malgré une reconversion importante, la zone littorale conserve aujourd'hui certaines spécificités :

- un secteur primaire plus présent que dans la région,
- un secteur industriel fort, notamment pour les industries de biens intermédiaires et les IAA,
- et un secteur tertiaire qui, même s'il a rattrapé une partie de son retard, reste moins important que pour la région. Pour les activités financières, les services aux entreprises et aux particuliers, le Littoral demeure sous-représenté.

L'Université du Littoral « Côte d'Opale » et ses spécificités

L'Université du Littoral, comme toutes les universités traditionnelles et à la différence des établissements spécialisés, est dans l'obligation de répondre

Tableau 3. Répartition des emplois du secteur privé par secteurs d'activité
(Établissements affiliés au régime assurance-chômage)

	Littoral			Région Nord-Pas-de-Calais		
	Nombre d'établissements	Nombre de salariés	% des emplois salariés du secteur privé	Nombre d'établissements	Nombre de salariés	% des emplois salariés du secteur privé
Primaire	36	703	0.4 %	79	962	0.1 %
Secondaire	3 286	72 350	40.5 %	16 248	337 429	36.9 %
Dont :						
Industries agricoles et alimentaires	692	7 980	4.5 %	2 747	35 577	3.9 %
Industries des biens de consommation	223	4 773	2.7 %	1 528	31 997	3.5 %
Industrie automobile	14	543	0.3 %	109	25 387	2.8 %
Industries des biens d'équipement	363	9 133	5.1 %	1 994	49 623	5.4 %
Industries des biens intermédiaires	489	35 022	19.6 %	2 782	119 031	13.0 %
Énergie	18	1 143	0.6 %	80	3 307	0.4 %
Construction	1 487	13 756	7.7 %	7 008	70 507	7.6 %
Tertiaire	126 565	105 656	59.1 %	58 431	575 948	63.0 %
Dont :						
Commerce	4 461	32 647	18.3 %	20 507	179 617	19.6 %
Transport	604	9 901	5.45 %	2 593	45 292	5.0 %
Activités financières	513	3 244	1.8 %	2 545	28 007	3.1 %
Activités immobilières	898	2 419	1.4 %	3 279	12 030	1.3 %
Services aux entreprises	1 303	21 685	12.1 %	7 757	135 502	14.8 %
Services aux particuliers	2 586	12 540	7.0 %	10 666	51 918	5.7 %
Éducation, santé, action sociale	1 820	18 606	10.4 %	8 845	93 702	10.2 %
Administration	380	4 614	2.6 %	2 239	29 880	3.3 %
Total	15 887	178 709	100.0 %	74 758	914 339	100.0 %

Source : ASSEDIC de Sambre-Escaut, du Pas-de-Calais et Hauts de France (in Repères, 2001)

à des enjeux éducatifs globaux, ce qui lui confère une vocation multidisciplinaire.

Deux types de formations initiales coexistent : une de nature générale (sciences économiques, lettres, histoire, droit, mathématiques, sciences de la nature, physique, chimie, ...), une de nature plus spécialisée, voire plus professionnalisante (MSG, DUT GEA, DUT Informatique, ISCID, IUP GSI...), et pouvant être en adéquation avec les spécificités de la structure économique locale, de niveau Bac + 2 (DEUST Technicien de la mer et du littoral, ...), de niveau Bac + 3 ou 4 (MST Management portuaire, IUP GSI Halio-industries et procédés alimentaires ou maintenance industrielle), ou enfin de niveau

Bac + 5 et plus (DESS Zone côtière, DEA Droit de l'environnement...). Le premier type de formation a pour objectif d'assurer l'élévation du niveau général de formation. Le second a pour vocation d'impliquer une relation avec les milieux professionnels.

Le développement de l'ULCO correspond à une volonté de favoriser l'accès de l'enseignement supérieur au plus grand nombre en veillant à une mobilité minimale pour les étudiants de 1^{er} cycle et à une spécialisation n'intervenant qu'à partir du 2^{ème} cycle. Aussi, la stratégie des dirigeants de l'ULCO a consisté dans une première phase à multiplier les formations de 1^{er} cycle de toutes disciplines sur l'ensemble des sites puis, dans un second temps, à spécialiser chaque site dans des formations de 2nd cycle et de 3^{ème} cycle.

La 1^{ère} phase est actuellement terminée et la seconde, déjà bien avancée, se poursuit. La volonté de participer au développement de son territoire d'accueil, même si elle était déjà fortement présente dès le début de sa création, se renforce encore et de nouvelles formations de plus en plus professionnalisantes et en adéquation avec l'activité locale restée très industrielle voient le jour. Des licences professionnelles liées au management en restauration- hôtellerie, une MST en matière de développement des territoires ont été créées à la rentrée universitaire 2000. De même, au DESS aménagement et tourisme, sont venus s'ajouter un DESS Droit des zones côtières, un DESS développement intégré des territoires mention milieu urbano- portuaires ou encore de manager de la distribution en milieu national et international. Du côté des sciences et technologies, de nouvelles formations apparaissent également comme par exemple une licence professionnelle sciences et technologie industrielle, une MST expertise en pollution du milieu naturel.

En matière de recherche, deux grands axes fédérateurs ont été retenus : un sur le thème « Environnement », l'autre sur le thème « Hommes, sociétés et espaces littoraux. ».

L'axe « Environnement » regroupe les forces du secteur des sciences exactes (mathématiques, physiques, chimie, sciences de l'ingénieur, sciences naturelles et de la vie) et celles des sciences humaines (lettres, langue, histoire géographie, gestion économie, droit) qui lui sont associées.

Le littoral Côte d'Opale est une zone particulièrement soumise aux perturbations naturelles et anthropiques (agriculture intensive, forte industrialisation, axe important d'échanges mondiaux, forte urbanisation), ce qui implique que de fortes pressions pèsent sur les espaces maritimes, fluviaux, continentaux et aériens et justifie par conséquent une centralisation des activités de recherche sur ce thème.

Cette thématique est déclinable en sous-ensembles cohérents : environnement naturel et industriel, pollution marine ou atmosphérique,

risques industriels. Autour de cet axe, de nombreux groupes de recherche se sont créés avec chacun leur thématique bien particulière, que ce soit en biologie, en biochimie, en physique, microbiologie, mathématique, écotoxicologie et santé, géologie thermique et énergétique, génie des procédés, informatique mais également géographie physique et humaine, gestion, droit, économie.

Par ailleurs, la recherche étant essentiellement orientée sur l'environnement industriel et l'interface avec le milieu marin, il faut remarquer l'existence d'une structure spécifique de recherche appliquée, le CREID, centre commun d'équipement et de mesures doté d'appareillage lourd au service de l'axe environnement des laboratoires du Littoral.

Plus précisément, le CREID – Centre de Ressources en Environnement Industriel de Dunkerque – est un outil de support technique, scientifique et réglementaire qui a été mis en place par les industriels, les collectivités et les scientifiques. Le CREID répond à un souhait de la région Nord-Pas-de-calais appuyé par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Leurs recherches sont essentiellement orientées vers les préoccupations de l'industrie : déchets, socioéconomie de l'environnement, écotoxicologie... Dans le domaine de l'environnement industriel, le CREID fournit des informations et des services, organise des journées thématiques, conseille les entreprises et les collectivités en matière d'aides financières liées à la protection de l'environnement. Le CREID met en contact les industriels avec les chercheurs et les laboratoires dans le cadre de réalisation d'études à caractère pluridisciplinaire concernant par exemple l'impact des activités industrielles sur le milieu naturel. Le CREID gère également le Centre Commun de Mesure (CCM) de l'Université du Littoral. À ce titre, le CREID met à la disposition des chercheurs des moyens analytiques performants. Les contrats peuvent concerner le diagnostic, l'analyse, le conseil ou la recherche.

Quant à l'axe « Hommes, sociétés et espaces littoraux », il a pour objectif de regrouper les chercheurs du secteur des sciences humaines autour de champs d'investigation prioritaires habituellement et historiquement traités de façon marginale par chacune des disciplines considérées.

L'ensemble « Manche – Mer du Nord » définit un espace social qui se présente comme le pendant nordique du bassin méditerranéen. Son étendue et sa cohérence permettent de nourrir des thématiques disciplinaires potentiellement riches de complémentarités, qu'il s'agisse des langues, des lettres, de l'histoire, de la géographie mais aussi du droit, de l'économie ou de la gestion. L'objectif, ici, est d'encourager les recherches ayant pour terrain privilégié d'analyse et de réflexion le Littoral et l'Europe du Nord-Ouest. Cependant, dans ce secteur, même si la volonté de recentrer les travaux de

recherche en cours sur cette thématique est réelle, l'activité de recherche reste malgré tout très individuelle et dispersée.

Dans cette section, nous avons tenté de déterminer s'il existait des correspondances entre l'offre de formation de l'Université du Littoral « Côte d'Opale » et la structure socioéconomique du territoire dans lequel elle s'inscrit. Nous avons pu vérifier une certaine relation entre l'industrialisation du littoral de la Côte d'Opale et les structures dominantes au sein des facultés scientifiques. Dans la section suivante, nous allons étudier et analyser les liens entre l'Université et le monde économique comme le résultat d'une interaction qui passe par deux voies : l'insertion des jeunes diplômés et les contrats de recherche.

La diffusion de la connaissance universitaire

L'insertion professionnelle des jeunes diplômés

Une enquête postale a été menée en septembre 2000 auprès de l'ensemble des jeunes diplômés sortis de l'ULCO en 1997 et 1998 et non réinscrits dans ses établissements depuis, toutes formations confondues. Au total, 2 695 jeunes diplômés ont été interrogés. 1007 questionnaires exploitables nous ont été retournés, soit un taux de réponse net de 36.95 %. Les questions ont porté sur la situation professionnelle des diplômés 26 mois après leur sortie de l'ULCO, c'est-à-dire à la date du 1^{er} septembre 1999 pour ceux sortis en 1997 et, du 1^{er} septembre 2000 pour ceux sortis en 1998.

Différentes situations se sont présentées. Une partie des jeunes diplômés ont pu trouver un emploi à une date ultérieure au 1^{er} septembre 1999 pour les uns et au 1^{er} septembre 2000 pour les autres. Par contre, certains, à ces dates, étaient encore étudiants dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle, d'autres effectuaient leur service militaire national ou étaient encore en recherche d'emploi. Par ailleurs, certains jeunes diplômés avaient trouvé un emploi dès leur sortie de l'ULCO mais n'étaient plus en poste aux dates considérées.

Cette étude révèle que plus de 44.60 % d'entre eux ont quitté l'Université du Littoral pour poursuivre leurs études dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, notamment dans la métropole lilloise. Plusieurs raisons à cette forte mobilité peuvent être évoquées : l'attractivité d'une grande ville et de son potentiel culturel, la volonté d'intégrer des écoles de commerce ou d'ingénieurs ou de poursuivre des formations universitaires non disponibles à l'ULCO.

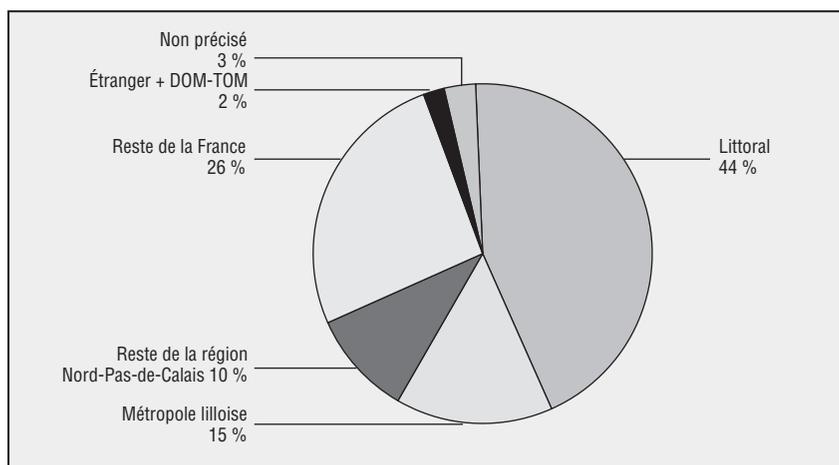
En définitive, 699 personnes étaient en activité, 26 mois après leur sortie de l'ULCO, soit 69.41 % des répondants. Les jeunes diplômés en activité, titulaires d'un diplôme universitaire de second cycle représentaient près de

47 % des répondants, les 3^{ème} cycle, 26.13 % et les premiers cycles, 26.87 % (dont plus de 88 % d'entre eux étaient titulaires d'un DEUST ou d'un DUT).

Différentes questions se posent alors ? Combien occupent un emploi sur le Littoral ? Quel est leur niveau de formation ? Qui les emploie ? Dans quel secteur d'activité ? Quel est leur statut ?

Combien occupent-ils un emploi sur le Littoral ?

Graphique 1. Répartition géographique des emplois occupés par les jeunes diplômés 26 mois après leur sortie de l'ULCO



306 jeunes diplômés sortis de l'Université du Littoral en 1997 et 1998 occupent, 26 mois après, un emploi sur le Littoral. Le taux de rétention du Littoral peut par conséquent être estimé à 44 %. Cependant, ce taux est à nuancer en fonction de la poursuite ou non d'études hors de l'ULCO. Si on prend en considération uniquement les individus n'ayant pas poursuivi d'études hors de l'ULCO, le taux de rétention augmente et passe à environ 48.87 %. Peu d'étudiants ayant poursuivi leurs études dans d'autres établissements reviennent par la suite sur le Littoral.

Quel est leur niveau de formation ?

30 % des jeunes diplômés en emploi sur le Littoral sont titulaires d'un diplôme de 1^{er} cycle universitaire, 49 % d'un diplôme de second cycle et seulement 7 % sont titulaires d'un diplôme de troisième cycle (tableau 1).

Qui les emploie ?

39.87 % des jeunes diplômés en activité sur le Littoral sont employés par l'État ou les collectivités territoriales, 4.57 % par des associations et 55.56 % par des entreprises. Si on effectue une comparaison par rapport à l'ensemble

Tableau 4. **Niveau de formation des jeunes diplômés sortis de l'ULCO en emploi sur le Littoral**

Nature du diplôme	Effectifs	En %
1 ^{er} cycle	92	30.06
2 ^{ème} cycle	150	49.02
3 ^{ème} cycle	20	6.53
Diplôme de professeur des écoles	38	12.43
Diplôme d'école de commerce	0	0
Diplôme d'ingénieur	2	0.65
Autres	4	1.31
Total	306	100

Tableau 5. **Le type d'employeur des jeunes diplômés de l'ULCO**

	Zone Littorale		Reste de la région NPC			Reste de la France et Étranger		Non précisé	Total
	Effectifs	%	Effectif	%	Dt effectif métropole lilloise	Effectif	%	Effectif	Effectif
Entreprise	170	55.56	121	70.34	79	143	72.95	4	438
Administration	122	39.87	43	25	19	47	23.98	18	230
Association	14	4.57	8	4.66	4	6	3.06	0	28
Total	306	100	172	100	102	196	100	22	696

des emplois occupés par les jeunes diplômés de l'ULCO, on remarque que la part des personnes employées par l'État sur le Littoral est relativement plus importante (tableau 2). Une étude plus approfondie révèle que 65 % des premiers et seconds cycle travaillent en entreprise. Par contre, les diplômés de 3^{ème} cycle se trouvent majoritairement dans les administrations ou les associations (tableau 3).

Les entreprises locales employant ces jeunes diplômés sont essentiellement des PME-PMI. 42.15 % d'entre eux travaillent dans des entreprises de moins de 500 salariés et plus précisément de 10 à 200 salariés. On remarque que les établissements de moins de 10 salariés emploient 16 % des jeunes diplômés en emploi sur le Littoral, contre 11 % au niveau national et par contre seulement 23.7 % d'entre eux sont employés dans de grandes entreprises contre 30 % au niveau national.

Dans quel secteur d'activité ?

33.98 % des jeunes diplômés en poste sur le Littoral travaillent dans le secteur des services marchands, dont 11.44 % dans le secteur des transports et

Tableau 6. Répartition des jeunes diplômés de l'ULCO en activité sur le Littoral en fonction de la catégorie à laquelle appartient leur employeur (effectifs)

Nature du diplôme	Type d'employeurs locaux			Total
	État & collectivités territoriales	Entreprises	Associations	
1 ^{er} cycle	27	62	3	82
2 ^{ème} cycle	47	96	7	160
3 ^{ème} cycle	10	7	3	20
Diplôme de professeur des écoles	37	0	1	38
Diplôme d'école de commerce	0	0	0	0
Diplôme d'école d'ingénieur	0	2	0	2
Autres	1	3	0	4
Total	122	170	14	306

Tableau 7. Les secteurs d'activités ayant recruté les jeunes diplômés de l'ULCO

Secteurs d'activité	Littoral	Reste de la région NPC			Total	
		Total N-P-C	Dt métropole lilloise	Reste de la France et Étranger		Non précisé
Agriculture	2	2	0	0	0	4
Industrie	66	34	17	53	1	154
Bâtiment & travaux publics	10	7	5	7	0	24
Commerce	35	15	11	28	1	79
Transport & télécommunication	25	4	4	16	1	46
Banques	7	13	7	6	0	26
Autres services marchands	37	44	35	35	1	117
Services non marchands	123	48	20	49	18	238
Autres	1	5	3	2	0	8
TOTAL	306	172	102	196	22	696

télécommunication, 40.2 % dans le secteur des services non marchands et 21.6 % dans l'industrie (tableau 4).

Quel est le statut de ces jeunes diplômés ?

Seulement 10.46 % des jeunes diplômés en activité sur le Littoral occupent des emplois de cadres. 49.67 % appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des techniciens et professions intermédiaires et 38.90 % occupent des emplois d'employés ou d'ouvriers. Il apparaît de fortes

Tableau 8. **Le statut des jeunes diplômés de l'ULCO en emploi (effectifs)**

CSP	Littoral	Reste de la région Nord-Pas-de-Calais		Reste de la France et étranger	Non précisé	Total
		Totalité N-PC	dt métropole lilloise			
Cadres	32	46	39	78	2	158
Professions intermédiaires	91	48	20	33	15	289
Techniciens	62	37	21	42	2	143
Ouvriers	107	4	0	3	0	19
Employés	12	36	21	36	1	180
Autres	2	1	1	4	2	7
Total	306	172	102	196	22	696

disparités par rapport aux statuts des jeunes diplômés pris dans leur ensemble : 22.84 % sont cadres et 28.60 % occupent des postes d'ouvriers ou d'employés.

Nous pouvons retenir de cette enquête que, même si la zone de recrutement de l'Université du Littoral est essentiellement locale, le taux de rétention du Littoral de 46 %. Les « fuites » de capital humain se situent à deux niveaux. D'une part, certains quittent l'Université du Littoral pour poursuivre leurs études dans d'autres établissements, régionaux ou nationaux et la plupart d'entre eux ne reviennent pas par la suite exercer une activité professionnelle sur le Littoral. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : la « fuite » serait-elle aussi importante si l'université offrait une plus grande palette de formations, notamment en 3^{ème} cycle ? D'autre part, certains quittent l'ULCO pour trouver un emploi à l'extérieur de la zone littorale.

Concernant la situation professionnelle des jeunes diplômés en activité sur le Littoral, le premier employeur reste l'État à travers ses différentes fonctions publiques et en particulier l'enseignement. Le secteur strictement privé emploie environ 55 % des diplômés. Pour ces derniers, le secteur professionnel se situe prioritairement dans l'industrie et très peu d'étudiants trouvent un emploi dans le secteur des services aux entreprises. En outre, peu de diplômés en activité sur le Littoral occupent des emplois de cadre. La plupart d'entre eux ont des postes de techniciens ou d'ouvriers ou entrent dans la catégorie des professions intermédiaires.

Donc, même si la capacité de rétention du Littoral est globalement significative, ce résultat est à nuancer. Peu de capital humain semble se diriger vers les secteurs porteurs d'avenir. La plupart des jeunes diplômés occupent souvent des postes en inadéquation avec leurs compétences, la

diffusion du capital humain et les externalités qui y sont liées sont alors amoindries.

La recherche contractuelle des laboratoires de l'ULCO

Une deuxième voie possible de transmission de la connaissance universitaire correspond aux relations qu'entretiennent les laboratoires de l'université avec le monde économique extérieur. 392 contrats de recherche signés entre 1994 et 1999 ont été recensés. 59 % de ces contrats ont été signés avec des partenaires locaux.

Les relations locales entre les laboratoires universitaires et le monde économique se font avec les entreprises, les institutions territoriales et quelques établissements ou laboratoires publics nationaux exerçant une partie de leur activité sur le Littoral. Plus précisément, 86 % de ces contrats sont signés avec des entreprises (dont 57.30 % avec des PME-PMI), 11.35 % avec des institutions territoriales et seulement 2.62 % avec des établissements publics. Environ 64.57 % des contrats signés relèvent du domaine des sciences de l'ingénieur, de la technologie et de l'environnement industriel, 32.56 % de la biologie et de l'environnement naturel et 39.13 % de l'économie et de l'urbanisme.

Pendant, plus des trois quarts des contrats signés avec des partenaires locaux sont en réalité des contrats de prestations de service. La plupart de ces contrats de prestations de service (92.70 %) sont passés avec des entreprises locales. Les PME-PMI restent très réservées quant à la signature de réels contrats de transfert.

Concernant les modes de collaboration avec le milieu extérieur en matière de recherche des laboratoires de l'ULCO, une conclusion s'impose : même pour la recherche technologique, les coopérations directes avec les entreprises locales sont relativement rares. Le mode principal de coopération extérieure est le grand programme de recherche finalisé, national ou européen, qui conduit à des coopérations avec des laboratoires régionaux ou nationaux. La commande publique est dominante au sein des activités de

Tableau 9. Répartition des contrats par type d'établissements locaux contractants

	Transfert de connaissances	Prestations de services	Non précisé	Total
Entreprises	162	34	1	197
<i>Dont : PME-PMI</i>	11	94	0	105
<i>Grandes Entreprises</i>	20	71	1	92
Organismes publics nationaux	1	4	1	6
Institutions territoriales	12	12	2	26
Total	478	47	4	229

recherche proprement dites et la commande industrielle, même si elle progresse, reste marginale.

Il en va autrement lorsque se pose la question des simples commandes d'essai ou d'analyse qui mobilisent les moyens matériels des centres de recherche et assurent des ressources financières et/ou en équipements pour les laboratoires mais qui ne mobilisent pas vraiment la matière grise des chercheurs. Les contrats de prestations de services sont nombreux, notamment avec le monde industriel local, qu'il s'agisse de grandes entreprises ou de PME-PMI. Les grandes entreprises ayant leurs propres laboratoires de recherche effectuent eux-mêmes leurs recherches et ont intérêt pour diverses raisons – techniques ou financières – à sous-traiter leurs besoins ponctuels en analyses, essais ou mesures. Quant aux PME-PMI, leurs faibles capacités financières ne leur permettent pas d'investir dans d'importants programmes de recherche. En outre, la méconnaissance des services offerts par l'Université et les problèmes de communication constituent un obstacle important aux bonnes relations entre les instances universitaires et le monde économique environnant.

Finalement, l'analyse de l'impact de l'Université du Littoral a permis de tirer plusieurs enseignements sur le rôle économique local d'une université nouvelle. On observe des répercussions directes sur le monde économique local via l'amélioration du capital humain et la diffusion de la connaissance académique, selon des modalités assez particulières révélées par les enquêtes effectuées : elle répond à une demande de main d'œuvre pas forcément hautement qualifiée, elle offre des prestations ponctuelles en matière de recherche, ne mobilisant pas forcément d'importantes compétences. Comme le révèle Pavitt (1993), l'entreprise semble tirer en fin de compte profit du potentiel de recherche fondamentale sous des formes qui ne sont pas nécessairement le savoir codifié, mais plutôt de compétences en résolution de problèmes.

Le caractère récent de l'Université du Littoral ne nous permet pas d'étudier son influence sur les trajectoires de croissance de l'économie locale à long terme. Nous devons nous en tenir ici à l'évaluation de l'impact immédiat. Mais, un certain nombre de questions nous viennent malgré tout à l'esprit. Comme, dans l'étude du pôle strasbourgeois de Gagnol et Héraud (2000), nous pouvons nous demander si le peu d'entreprises fortement impliquées avec l'Université n'est pas représentatif de la structure économique locale à venir, dans le cadre de la nouvelle économie fondée sur le savoir ? Une situation de trappe de sous-développement, comme celle évoquée dans les modèles de croissance ou en économie géographique, ne viendrait-elle pas se confirmer ? L'implantation d'universités financées sur fonds publics n'aurait-elle pas un impact limité sur la croissance économique de long terme ? Dans ce cas, n'apparaîtrait-elle pas davantage comme un simple prestataire de services que comme un véritable facteur de croissance économique ?

En conclusion, la question des effets régionaux ou locaux des dépenses universitaires, que ce soit les dépenses d'investissement lors de la création ou de fonctionnement de l'université elle-même, de son personnel ou de ses étudiants, a donné lieu à d'importants débats. Les auteurs qui ont participé à ces études ont obtenu des résultats très divers en fonction des universités considérées, de la période ou de la méthodologie utilisée. Mais, ils ont souvent négligé l'effet de la connaissance académique sur la croissance économique locale. C'est probablement parce qu'il s'agit d'un processus de croissance dynamique et qu'il est impossible d'intégrer les effets de long terme de la connaissance académique dans des estimations d'impact économique de court terme que peu d'études d'impact les ont intégrés. Il semble pourtant que les activités de recherche et d'enseignement supérieur pourraient générer des effets sur le développement du territoire d'accueil des universités :

- en fournissant aux entreprises locales la main d'œuvre qualifiée dont elles ont besoin tout en améliorant le niveau moyen de capital humain de l'économie locale ;
- et en les aidant dans leurs activités de recherche tout en favorisant le progrès technique.

À travers l'expérience de l'Université du Littoral, nous avons essayé d'estimer et de comprendre, de façon partielle certes, la participation d'une université à la croissance économique de son territoire d'accueil. Il semblerait que la diffusion locale de la connaissance académique pourrait être cependant dépendante, limitée ou favorisée selon les cas, par les dotations économiques initiales de la zone d'implantation des établissements universitaires. Les résultats obtenus sont malgré tout à prendre avec beaucoup de précaution en raison du caractère récent de l'ULCO. De plus, nous avons analysé principalement les relations directes de l'Université avec le monde extérieur local ; il faudrait compléter cette approche non seulement par une enquête plus large auprès des acteurs locaux tels que les entreprises ou les institutions territoriales concernées, mais aussi par une étude des autres modes de transfert de la connaissance académique : stages des étudiants, colloques, formation continue ...

L'auteur :

Marylène Mille

Docteur es Sciences Économiques

1201 hameau de Longuerecques

62830 Samer

France

E-mail: marylene.mille@wanadoo.fr

Liste des abréviations

- **BEP** : Brevet d'Études Professionnelles
- **CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnel
- **CREID** : Centre de Recherche sur l'Environnement Industriel de Dunkerque
- **DEA** : Diplôme d'Études Appliquées
- **DESS** : Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées
- **DEUST** : Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
- **DUT GEA** : Diplôme Universitaire de Technologie – Gestion des Entreprises et des Administrations
- **DUT** : Diplôme Universitaire de Technologie
- **ISCID** : Institut Supérieur de Commerce International de Dunkerque
- **IUP GSI** : Institut Universitaire Professionnalisé– Génie des Systèmes Industriels
- **MSG** : Maîtrise des Sciences de Gestion
- **MST** : Maîtrise des Sciences et Technologies
- **ULCO** : Université du Littoral Côte d'Opale

Références

- BASLE M. et I. L. LE BOULCH (1996), *L'impact économique de l'enseignement supérieur sur l'agglomération rennaise : phase n°2 : l'impact indirect, estimation des emplois indirects et induits*, CERETIM, Rapport final, Contrat Ville de Rennes – Université de Rennes I, septembre.
- BASLE M. et I. L. LE BOULCH (1999), « L'impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche publique sur l'agglomération de Rennes », *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n° 1, pp. 115-134.
- BATTU H., J. FINCH et D. NEWLANDS (1998), *Integrating knowledge effects into university impact studies: a case study of Aberdeen University*, working paper, Department of Economics, University of Aberdeen, mai.
- BECART A., A. CREQUIS, M. MILLE et H. SACTHER (1997), *Université et développement local – Le cas des universités nouvelles dans le nord de la France*, XXIII^e Congrès ASDRLF, Renouveau régional, Renouveau urbain, Lille 1-3 septembre.
- CAFFREY J. et H. H. ISAACS (1971), *Estimating the impact of a college or university on the local economy*, Washington D.C.: American Council of Education.
- DION Y. (1987), *Le multiplicateur régional appliqué à un espace économique de petite dimension*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Bordeaux I.
- FELSENSTEIN D. (1996), « The university in the metropolitan arena : impacts and public policy implication », *Urban Studies*, vol. 33, n°9, pp. 1565-1580.
- GAGNOL L. et HERAUD J.-L. (2000), *Impact économique régional d'un pôle universitaire : application au cas strasbourgeois*, document de travail, BETA, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- HARRIS R.I. (1997), « The impact of the university of Portsmouth on the local economy », *Urban Studies*, vol. 34, n°4, pp. 605-626.

- « Comment mesurer les retombées économiques d'une université ? », *Le Monde*, Supplément Économie, mardi 10 avril 2001, p. VIII.
- LUCAS R. (1988), « On the mechanics of development planning », *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), juillet, pp. 3-42.
- MARTIN F. (1996), « The economic impact of canadian university R&D », *Research Policy*, vol. 27, n°7, novembre, pp. 677-687.
- MEADE J. (1952), « External economies and diseconomies in a competitive situation », *Economic Journal*, 62, mars, pp. 54-67.
- MILLE M. et A. BECART (1999), « L'Université dans sa région : Développement local et croissance endogène », in Lafontaine D. et N. Thivierge (dirs. pub.), *Les régions fragiles face à la mondialisation – Stratégies communautaires, technologiques et culturelles d'innovation et de valorisation*, GRIDEQ-GRIR, Québec.
- MILLE M. (2002), *Connaissance et croissance économique. Le rôle économique des universités*, Thèse de doctorat, ULCO.
- OCDE (1996), *L'économie fondée sur le savoir*, OCDE, Paris.
- PAVITT K. (1993), « What do firms learn from basic research? », in FORAY D. et C. FREEMAN (dirs. pub.), *Technology and the wealth of nations*, OECD, Pinter Pub, Londres.
- SENKER J. (1995), « Networks and tacit knowledge in innovation », *Économies & Sociétés*, série Dynamique Technologique et Organisation, n°2, septembre, pp. 99-108.

Intégrer les stratégies de recherche et d'enseignement : les implications pour la gestion et la conduite des établissements au Royaume-Uni

par

William Locke

Universities UK, Royaume-Uni

Le lien entre la recherche et l'enseignement fait l'objet de nombreux débats, peut-être parce que les preuves d'une synergie entre ces deux activités sont faibles et peu concluantes. On pourrait avancer que la séparation entre la recherche et l'enseignement est à proprement parler le résultat de politiques et de mesures concrètes mises en œuvre au fil du temps dans le but d'établir une distinction entre les différentes façons dont ces activités sont financées, gérées, évaluées et reconnues. Même si cette hypothèse s'avère exacte, cela ne dispense pas pour autant les établissements d'enseignement supérieur du devoir d'optimiser les relations bénéfiques entre leur double mission. Dans cet article, l'auteur étudie la question de savoir si les établissements doivent tendre vers cet objectif et, pour ceux qui s'y efforcent, les possibilités offertes à leurs dirigeants et gestionnaires. Il se penche sur l'origine du lien problématique entre la recherche et l'enseignement, les facteurs ayant des incidences sur les moyens de promouvoir des relations positives et les implications au niveau de la gestion et de la conduite des établissements et des départements universitaires. Il affirme que la recherche, l'enseignement et leurs relations relèvent de choix stratégiques sur la nature et l'avenir des établissements d'enseignement supérieur et enfin, que les opinions en la matière et les mesures prises dans ce domaine témoignent de divergences de conception de la nature et de la vocation de ces établissements.

Introduction

La recherche et l'enseignement sont au cœur de la mission des universités et assurent ensemble plus des trois quarts des recettes des établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni (Universities UK, 2002). Plus de 80 % des enseignants de l'enseignement supérieur qui ont participé à l'enquête de la *Dearing Review* ont indiqué s'être adonnés à des activités de recherche (NCIHE, 1997). Le lien entre ces deux tâches – et particulièrement la question de savoir si la recherche est indispensable à l'enseignement supérieur ou si le financement de la recherche nuit à la qualité de l'enseignement – fait l'objet de nombreux débats. Les éléments de preuve en la matière, bien que peu nombreux, sont pourtant récupérés par les pouvoirs publics du Royaume-Uni, qui voient en eux une justification de leur politique visant à autoriser certains établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas habilités à délivrer de diplômes de recherche à se prévaloir du titre d'« université ». On pourrait affirmer que la séparation entre la recherche et l'enseignement à proprement parler est le résultat de politiques et de mesures concrètes mises en œuvre au fil du temps dans le but d'établir une distinction entre les différentes façons dont ces activités sont financées, gérées, évaluées et reconnues. Même si cette hypothèse s'avère exacte, cela ne dispense pas pour autant les établissements d'enseignement supérieur du devoir d'optimiser les relations bénéfiques et les synergies entre leur double mission. Dans cet article, l'auteur étudie la question de savoir si les établissements doivent tendre vers cet objectif et, pour ceux qui s'y efforcent, les possibilités offertes à leurs dirigeants et gestionnaires. Il affirme que la recherche, l'enseignement et leurs relations relèvent de choix stratégiques sur la nature et l'avenir des établissements d'enseignement supérieur et enfin, que les opinions en la matière et les mesures prises dans ce domaine témoignent de divergences de conception de la nature et de la vocation de ces établissements.

Les quatre principales parties de cet article abordent les thèmes suivants :

- l'origine du lien problématique entre la recherche et l'enseignement ;
- les facteurs ayant des incidences sur les moyens de promouvoir des relations positives ;
- les implications au niveau de la gestion et de la conduite des établissements ;
- les implications au niveau de la gestion et de la conduite des départements universitaires.

Pourquoi le lien entre la recherche et l'enseignement est-il problématique ?

En dépit de la conception largement répandue dans l'enseignement supérieur et inspirée de Humboldt, selon laquelle recherche et enseignement seraient inséparables, des éléments concrets tendent à prouver que les relations entre ces deux activités sont problématiques, voire dans certains cas néfastes, particulièrement à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants. On affirme que la coexistence de la recherche et de l'enseignement peut prendre des formes diverses – incidences positives ou négatives, organisation intégrée ou indépendante – et que « ces relations sont définies par la valeur qu'attache le personnel universitaire à ces deux missions et la gestion des ressources disponibles » (Coate et al., 2001, p°172). Les données quantitatives disponibles (Hattie et Marsh, 1996) portent à croire que ces deux activités sont à l'heure actuelle deux entités autonomes, qui n'entretiennent que peu de liens l'une avec l'autre, même si ces conclusions sont fortement contestées par les tenants de la complémentarité (par exemple, Brew, 1999). Pourquoi existerait-il une séparation entre la recherche et l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni ?

Depuis 1986, les mécanismes d'évaluation de la qualité et de financement de la recherche au Royaume-Uni sont séparés de ceux de l'enseignement, et un mécanisme de récompense distinct et périodique a été créé. On a assisté parallèlement à une diminution des unités de ressources affectées à l'enseignement et à une augmentation de la charge de travail administratif liée aux mécanismes d'assurance de la qualité (JM Consulting Ltd. et al., 2000) qui sont séparés, ne favorisent pas les relations avec la recherche (Brown, 2002) et ne peuvent générer des financements supplémentaires importants. Les universités, y compris celles fondées après 1992 qui s'efforcent de faire la preuve de leurs nouvelles compétences, continuent de tirer en grande partie leur réussite et leur prestige de la recherche (Blake et al., 1999). C'est ce que confirme le Livre blanc du gouvernement de 2003 (DfES, 2003). Toutefois, le *Research Assessment Exercise* (RAE) et, dans une moindre mesure, les *Research Councils*, privilégient un certain type de recherche : une recherche quantitative originale, effectuée dans le cadre de projets d'envergure moyenne à grande et qui produit des résultats à court terme, publiables dans des revues de prestige, au détriment d'une recherche discursive et appliquée, d'envergure plus restreinte, dont une partie est communiquée aux utilisateurs finaux, d'une façon permettant aux étudiants d'en profiter eux aussi (JM Consulting Ltd. et al., 2000 ; Becher et Trowler, 2001).

De nombreux universitaires interrogés à propos de leur opinion sur le RAE estiment que ce mécanisme d'évaluation a réellement brisé le lien

(McNay, 1998) entre l'enseignement et la recherche. Les chercheurs de talent consacrent moins de temps à l'enseignement, en particulier dans le premier cycle, et cet enseignement est de plus en plus assuré par un personnel à temps partiel ou par des étudiants en recherche, ce qui a également conduit à l'abandon de certains cours. L'affectation du personnel repose sur ses activités ou son absence d'activités de recherche, le recrutement et la promotion reflètent davantage les hauts faits dans le domaine de la recherche, que ceux de l'enseignement et on assiste à la création d'unités séparées vouées exclusivement à la recherche (Coate et al., 2001). Cette séparation structurelle progressive entre la recherche et l'enseignement est peut-être en partie le résultat des mécanismes du RAE et on peut se demander si elle ne freine pas les initiatives en faveur de la mise en œuvre de stratégies plus globales en matière de développement de la recherche (McNay, 1998).

D'après l'enquête menée par Harley (2002), une forte minorité d'universitaires considère que les modalités d'évaluation de la recherche ont un impact *négatif* sur l'enseignement car elles renforcent les différences de valeur traditionnellement attachées à ces deux activités. Ces conclusions font écho à des études précédentes réalisées aux États-Unis sur « le statut de professeur » (Fondation Carnegie, 1989). D'autres acteurs de l'enseignement font état des exigences parfois incompatibles sur le temps que les universitaires du Royaume-Uni doivent consacrer à des activités liées au RAE et à l'enseignement, ce qui est susceptible d'avoir freiné l'*innovation* dans l'enseignement, voire pénalisé l'enseignement à proprement parler (JM Consulting Ltd. et al., 2000). Cependant, les rapports thématiques de l'organisme britannique d'assurance-qualité font souvent aller de pair un personnel actif en recherche et un apprentissage de qualité, peu de départements réputés pour leur recherche ayant obtenu des notes médiocres en enseignement et des éléments tendant à prouver que l'évaluation externe de la qualité a renforcé l'importance accordée à l'enseignement. L'examen approfondi mené par les *Funding Councils* sur la recherche a conclu à des preuves d'une relation synergique, mais a malgré tout réaffirmé que les questions liées à l'enseignement ne doivent pas influencer l'affectation des crédits à la recherche (HEFCE, 2000).

Marsh et Hattie (2002) admettent même que les interactions entre ces deux activités peuvent être à la fois négatives et positives et s'annuler à terme pour la plupart. Il est vrai que les tentatives visant à établir une corrélation statistique linéaire entre les mesures de la productivité de la recherche et de l'efficacité de l'enseignement risquent d'être faussées par un certain nombre de facteurs liés à la méthodologie, mais également en partie par le fait que les cours de spécialisation ne nécessitent peut-être qu'un niveau *minimum* de recherche et d'activités d'érudition (Universities UK, 2003). En outre, la recherche soutenue par le RAE peut favoriser un type *particulier*

d'enseignement, qui n'est pas forcément plus efficace ou plus valable qu'un enseignement qui poursuit d'autres objectifs tout aussi légitimes, tels que les besoins des professions ou l'insertion sociale (Hounsell, 2002). Les relations entre la recherche et l'enseignement occupent depuis longtemps l'imaginaire – principalement des universitaires – et sont tellement politisées qu'il semble, paradoxalement, presque impossible de les étudier sans parti pris et avec une attitude de spécialiste (Elton, 2001). Les arguments les plus convaincants en faveur ou à l'encontre de ce lien, cités par les publications spécialisées, sont répertoriés en annexe à cet article.

Les preuves, peu probantes, d'une relation entre la recherche et l'enseignement et le manque des moyens visant à optimiser les relations et les synergies bénéfiques entre ces deux activités ne risquent pas d'être d'un grand secours aux dirigeants et gestionnaires d'établissements. La prochaine section examine certains des facteurs ayant des incidences sur les moyens de promouvoir des liens positifs.

Facteurs ayant des incidences sur les moyens de promouvoir des liens positifs

Les éléments publiés dans ce domaine ne sont guère plus convaincants, mais le rapport rédigé par JM Consulting Ltd. et al. dans le cadre de l'examen de la recherche entrepris par les *Funding Councils* a mis en lumière un certain nombre de facteurs susceptibles d'avoir une influence positive (ou négative) sur l'interaction de ces deux activités. Ce qui suit reprend et développe la liste établie dans le rapport (2000, p. 15), comme cadre d'examen de certains des principaux facteurs.

La mission et la culture des établissements

S'il semble probable que certaines catégories d'établissements et leurs missions revendiquées favorisent ou inhibent l'instauration de liens positifs, il ne faut pas en déduire que tel n'est pas le cas d'un établissement d'enseignement supérieur axé sur l'enseignement et l'accessibilité et dans lequel les activités périphériques de la recherche sont peut-être plus appliquées et centrées sur la collectivité, mais peuvent néanmoins s'insérer au sein d'une vaste gamme d'activités universitaires, à l'instar de ce qui se pratique à la *University of Ballarat* en Australie (Zubrick et al., 2001). Les universités axées sur la recherche peuvent elles aussi rencontrer des difficultés si l'intérêt de la découverte originale prime sur les activités pédagogiques et entraîne leur séparation structurelle. Quoi qu'il en soit, les facteurs liés au contexte, tels que l'origine de l'établissement, son emplacement et les installations dont il a hérité (Shattock, 2003) entreront en interaction avec les différences entre les disciplines et d'autres aspects

personnels, professionnels et culturels pour faciliter ou freiner le changement (Becher et Trowler, 2001). Les dirigeants et gestionnaires devront s'appuyer sur les atouts de leurs établissements et agir dans le sens du contexte dans lequel il évolue (Dearlove, 1998).

Conceptions de la recherche et de l'érudition

La question du lien entre la recherche et l'enseignement – et d'autres activités – et le statut de l'enseignement à proprement parler ont bénéficié d'un nouvel élan au début des années 90, lorsque Ernest Boyer a relancé le concept de « *scholarship* » pour inclure les quatre aspects de la *découverte*, *l'intégration des connaissances*, *leur application* et *l'enseignement* (Boyer, 1990). Le point fort de cette conception est qu'elle insistait sur l'égalité entre les différentes composantes de la pratique universitaire, dont l'interprétation et la réflexion, au même titre que la résolution appliquée de problèmes, et les mettait en rapport avec l'évolution des rôles et des récompenses dans l'établissement (Rice, 1992). En faisant fond sur le lien entre la recherche, l'enseignement et l'étude établi par Burton Clark (Clark, 1995, 1997), la Commission Boyer s'est par la suite efforcée de rechercher de quelle façon l'enseignement de premier cycle, dans les universités centrées sur la recherche aux États-Unis, pouvait incorporer un « *apprentissage reposant sur la découverte* » (Commission Boyer, 1998, 2001), édulcorant ainsi quelque peu la puissance innovante de la conception initiale de Boyer.

On peut avancer que la remise en cause des activités d'érudition, ou activités périphériques de la recherche est rendue encore plus pertinente en raison de l'évolution mondiale des modes de production du savoir, et particulièrement, de la transition du mode 1 – savoir traditionnel généré dans le contexte d'une discipline, principalement théorique, largement régi par les intérêts des universités – au mode 2 – savoir créé dans des contextes sociaux et économiques plus vastes, transdisciplinaires, en réponse à des problèmes spécifiques, destinés à combler un ensemble de besoins des utilisateurs (Gibbons et al., 1994). Cette évolution est susceptible de revaloriser le statut et l'importance de l'application, de l'intégration et même de l'enseignement, de les amener à égalité avec la « *recherche du savoir* » et d'entraîner des répercussions majeures sur la conduite de certaines catégories de recherche, sur la collaboration entre les universités et les entreprises et sur l'enseignement professionnel.

Différences entre disciplines et sciences

La situation décrite met en lumière les différentes opinions sur la recherche, l'érudition et l'enseignement propres à chaque champ disciplinaire et scientifique, et qui témoignent de diverses conceptions épistémologiques, culturelles et pédagogiques. Neumann et al. (2002) ont exploré différents

aspects de l'enseignement et de l'apprentissage et ont souligné les contrastes entre les quatre catégories scientifiques définies initialement par Becher (1989). Leurs conclusions tendent à démontrer qu'une science « dure » (telle que la physique) mettra l'accent sur une acquisition cumulative de savoir, plutôt que sur l'intégration ou l'application, ainsi que sur la séparation entre la recherche et l'enseignement du premier cycle, qui demeure en grande partie la transmission d'un savoir codifié. Une science « molle », telle que l'histoire, d'un autre côté, peut donner la priorité à l'intégration au détriment de l'acquisition et l'application, incorporer des projets de recherche indépendants à la dernière année de l'enseignement de premier cycle et entraîner les étudiants dans des débats relatifs à la nature contestée de la discipline. Une science « appliquée dure » (par exemple, l'ingénierie), visant l'application de techniques, insistera sur la résolution de problèmes dans l'enseignement de premier cycle mais dans des limites empiriques fixes. Enfin, une science sociale « appliquée molle » peut être axée sur l'application de savoir, la pertinence des travaux professionnels et des activités de conseil et la familiarisation des étudiants avec des protocoles et des procédures spécifiques.

Il s'agit bien évidemment de « catégories théoriques », mais qui ont le mérite d'illustrer les différences profondément ancrées entre les disciplines, au sujet de la conception, de l'organisation et de la communication de la recherche et de l'enseignement (Becher et Trowler, 2001), dont les questionnaires des établissements doivent être conscients. Ces différences peuvent être masquées par l'influence des organismes professionnels et la reconnaissance dont jouissent les programmes à l'extérieur de l'université, deux facteurs qui risquent de freiner la pratique de la recherche par le personnel. Il convient en outre de prendre en compte l'existence d'un nombre croissant de disciplines d'étude qui ne disposent pas d'une base de recherche établie, ou d'une forte tradition de recherche, telles que les études d'infirmière.

Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

Le développement de l'enseignement supérieur a entraîné une diversification de la population étudiante, qui comprend en particulier davantage d'étudiants plus âgés ou à temps partiel, ainsi que des individus possédant des qualifications non traditionnelles. Accompagnée par de nouvelles formes d'enseignement – en particulier les modes assistés par la technologie – cette évolution a amorcé un décalage des priorités vers l'apprentissage des étudiants, au détriment des notions classiques de l'enseignement, assimilé à une simple transmission de savoirs (JM Consulting Ltd. et al., 2000). Cette tendance est au cœur de la mission visant à élargir la participation à l'enseignement supérieur, car elle oblige les enseignants et les

concepteurs de programmes à regarder au-delà des moyens de suppléer aux « lacunes de connaissances » supposées des étudiants non traditionnels, afin de mieux prendre en compte leur expérience antérieure et leurs motivations, d'améliorer leur expérience de l'enseignement et d'encourager des approches « en profondeur » et non « en surface » de l'apprentissage (Ramsden, 2003). Elton (2001) a même affirmé que les processus d'enseignement et d'apprentissage axés sur l'étudiant sont, de nature, propices à un lien positif entre la recherche et l'enseignement. Peut-être que l'*apprentissage* – et il faut comprendre l'apprentissage des enseignants et des étudiants – constitue la trame commune qui relie l'enseignement et la recherche (Blackmore et Fraser, 2003). L'évolution du rôle des enseignants dans l'enseignement supérieur, qui deviennent des « facilitateurs d'apprentissage » a jeté les bases d'une science de l'enseignement et de l'apprentissage (Huber, 2003) et de l'application de la recherche pédagogique par les enseignants en poste (Yorke, 2003).

L'expérience et la motivation des étudiants

L'étude de JM Consulting Ltd. et al. (2000) a révélé que l'expérience et la motivation des étudiants sont des facteurs déterminants qui influencent la façon dont les relations entre la recherche et l'enseignement sont perçues par les établissements. D'après cette étude, certaines universités axées sur la recherche ont suggéré que les diplômés de haut niveau obtenus précédemment par leurs étudiants facilitaient la pratique d'un enseignement reposant sur la recherche. Dans le même ordre d'idée, mais a contrario, on peut avancer que des étudiants possédant des compétences professionnelles privilégieront des programmes pratiques et fondés sur la résolution de problèmes et des modes d'étude qui s'appuient sur une pratique et un conseil professionnels. Les questionnaires d'établissements universitaires devront également connaître le niveau d'étude auquel la recherche est la plus utile, dans les différentes disciplines : par exemple, il est peut-être moins indiqué pour les enseignants universitaires des disciplines littéraires d'enseigner leur propre recherche à des étudiants de doctorat qu'à des étudiants de dernière année de premier cycle, alors que l'inverse peut s'appliquer dans le cas des disciplines scientifiques.

Les récompenses et les mesures d'incitation adressées au personnel

Le personnel universitaire possède des compétences multiples (Boyer, 1990) et est motivé par ce qui l'intéresse et lui profite, toutefois – à terme – il est nécessaire de « gérer » cette diversité (Ramsden, 1998a), sous peine de voir les enseignants s'échiner à remplir leurs obligations pédagogiques et administratives, tout en menant des recherches et en se tenant informé des dernières avancées dans leur domaine. Cependant, la réussite en la matière n'est pas toujours au rendez-vous : (i) les établissements d'enseignement

supérieur n'emploie pas la motivation des enseignants-chercheurs de manière rationnelle ou stratégique (Jenkins et al., 2003), et (ii) le corps universitaire, dans son ensemble, ne semble pas s'adapter à une évolution vers un système de masse de l'enseignement supérieur (Shattock, 2001). Dans les établissements, ce n'est que récemment que la gestion des ressources humaines s'est penchée sur les moyens de s'attaquer à ces problèmes, bien qu'il existe au Royaume-Uni des contraintes à l'échelle globale du système, notamment en ce qui concerne le barème des rémunérations.

Le dernier facteur mis en lumière par JM Consulting Ltd. et al. (2000) comme influant sur les relations entre la recherche et l'enseignement est « la capacité des dirigeants d'établissements à instaurer un contexte dans lequel la recherche puisse étayer l'enseignement » (p.°15). Cependant, les auteurs reconnaissent également que « ces liens sont complexes et qu'ils ne dépendent pas toujours uniquement d'une intervention de la gestion » (p.°18). Les deux sections suivantes abordent les implications, pour les dirigeants et les gestionnaires des établissements, de la mise en place de conditions favorables aux relations positives au sein des établissements et des départements.

Implications pour les dirigeants et les gestionnaires des établissements

« Compte tenu de la place centrale de la recherche et de l'enseignement dans l'enseignement supérieur, du principe quasi-universel selon lequel la recherche profite à l'enseignement, et de l'importance pour les enseignants de se tenir informés des derniers développements de leur discipline, on peut s'étonner du nombre relativement restreint d'établissements qui ont mis en place des politiques spécifiques visant à *suivre, ou à développer et optimiser ces synergies bénéfiques* » (JM Consulting, 2000 p. 16, c'est moi qui ajoute et souligne).

D'après ce qui précède, il ne fait aucun doute que les dirigeants et gestionnaires d'universités doivent avoir une idée précise des conditions propices au développement des liens entre la recherche, l'apprentissage (du personnel et des étudiants) et l'enseignement, et de celles qui sont néfastes à ces liens et ont pour effet de cloisonner les activités universitaires. Comme nous l'avons indiqué, on compte parmi ces conditions défavorables les mécanismes de transparence et de financement, la concurrence pour des ressources insuffisantes et l'allocation par la direction, du temps et des tâches du personnel universitaire à des activités distinctes, principalement pour des raisons de commodité (Coate et al., 2001). Ce cloisonnement est renforcé par le fait que les administrations et les conseils de financement réclament des documents de planification distincts, détaillés et extrêmement techniques,

que les établissements d'enseignement supérieur produisent trop souvent sur commande, sans que leur mise en œuvre ne fasse l'objet d'une adhésion suffisante en interne (Shattock, 2000). Il en est notamment résulté que peu des premières stratégies d'enseignement et d'apprentissage soumises aux conseils de financement établissaient des liens explicites avec les stratégies de recherche (HEFCE, 2001). L'analyse de stratégies soumises plus récemment donne à penser que celles-ci sont encore peu nombreuses à mentionner une quelconque activité destinée à optimiser les avantages que peuvent retirer les étudiants du premier cycle des atouts de recherche (Gibbs, 2002). Il reste alors à se demander combien d'établissements d'enseignement supérieur, parmi ceux qui sont dotés de stratégies de la recherche, établissent des relations explicites avec l'enseignement, qui plus est de manière stratégique ? Comment le pourraient-ils ?

« Le lien entre les stratégies des établissements en matière d'enseignement et de recherche nécessite une intention bilatérale : ce lien doit transparaître à la fois dans les stratégies de l'enseignement, et dans celles de la recherche. Cela réclame peut-être (de façon plus approfondie) des stratégies et des processus de planification qui n'envisagent pas l'enseignement et la recherche comme des entités "binaires" » (Jenkins et al., 2003, p. 105).

Cette approche s'inscrit davantage dans une conception de la gestion stratégique plus holistique, flexible et novatrice, telle que celle prônée par Shattock (2003), dans laquelle un noyau central renforcé, bâtit un consensus au moyen de débats et d'une collaboration à grande échelle, autour d'un petit nombre d'objectifs clés et en mettant l'accent sur des processus mutuellement bénéfiques. Plutôt que d'imposer un système par la voie hiérarchique, cette approche garantit une répartition de la réflexion et de la capacité stratégiques entre le centre et les unités universitaires et favorise les initiatives partant de la base qui atteignent réellement ces objectifs complémentaires. Elle permet à une université d'élaborer une ligne de conduite, tout en restant ouverte à de nouvelles possibilités – domaines de recherche et de conseil ou nouvelles propositions de programmes – à condition que celles-ci soient conformes à l'orientation globale arrêtée. Cette gestion stratégique passe par des plans opérationnels, une organisation universitaire, l'attribution d'un rôle spécifique aux hauts responsables universitaires, des structures en comités, mais doit être également animée par une vision collective.

En raison de son importance stratégique, cette initiative visant à intégrer la recherche, l'apprentissage et l'enseignement exige une autorité – qui doit initier le changement ou y faire face – ainsi que la gestion, ou la prise en charge de la complexité d'organisation (Kotter, 1990). Toutefois, plutôt que d'être centralisée, cette autorité doit être répartie dans l'ensemble de

l'établissement, au sein des facultés, des départements, des équipes pédagogiques et de recherche. L'établissement dans son intégralité doit être impliqué et il sera nécessaire de combiner différents styles d'autorité, « transformationnel » ou « transactionnel », dans les diverses parties de l'établissement, afin de s'appuyer sur l'existant et de surmonter les obstacles à l'intégration (Middlehurst, 1993). À l'échelon local, les responsables devront promouvoir les capacités liées à la motivation et à la stratégie, veiller à établir une communication efficace et apprendre à « produire du sens » (Gordon, 2003). Des études consacrées à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'enseignement confirment qu'un processus permanent de consultation, l'écoute et la prise en compte des préoccupations sont essentiels pour que l'ensemble des acteurs s'approprié les stratégies (Newton, 2003). Les stratégies qui réussissent sont vraisemblablement celles qui sont aussi bien axées sur la responsabilisation, la reconnaissance et la valorisation du personnel que sur la gestion de la charge de travail universitaire (Ramsden, 1998b).

Par conséquent, le rôle de l'établissement est essentiellement d'instaurer un cadre global dont les points-clés sont réalisés à l'échelon du département (Clark, 1993). Ce cadre peut varier selon les établissements et les systèmes nationaux : à l'extérieur du Royaume-Uni et dans les établissements d'enseignement supérieur non axés sur la recherche, l'établissement est parfois – et de plus en plus – plus important. Il est nécessaire de trouver le juste équilibre entre les stratégies à mettre en œuvre au niveau de l'établissement et celles à mettre en œuvre au niveau des départements. Ces derniers sont alors libres d'élaborer, à partir de la stratégie de l'établissement, leur propre approche ; l'enjeu pour la direction de l'établissement consiste à maintenir une cohérence globale dans un contexte de subsidiarité (Gibbs et al., 2000) afin d'aboutir à une cohérence d'objectif et de veiller à ce que l'établissement tende vers un but unique qui lui est propre. Les universités réputées souhaiteront mettre à profit leur réussite et leur image. L'objectif d'une université fortement axée sur la recherche, telle que l'Université de Sydney par exemple, peut être d'intégrer un apprentissage reposant sur la découverte et un savoir-faire de recherche aux programmes des étudiants du premier cycle afin d'attirer une population étudiante différente en proposant des possibilités d'apprentissage plus flexibles (Ramsden, 2001). Dans une université à l'esprit d'entreprise, pour reprendre l'expression de Burton Clark (1998), « un bastion universitaire dynamisé » et « une périphérie plus vaste et axée sur le développement » peuvent rechercher de nouvelles sources de financement en prospectant les besoins externes à un savoir utile de mode 2, qu'ils sont aptes à combler. Cette stratégie peut attirer des universités moins axées sur la recherche, qui, face à la concentration croissante d'une recherche de mode 1 au Royaume-Uni, créent de nouveaux départements uniquement consacrés à l'enseignement, mettant en péril les aspirations et les résultats

(Duke, 2002). Enfin, le personnel des établissements d'enseignement supérieur fortement axés sur l'enseignement, comme King Alfred's College, peuvent recentrer leurs activités de recherche sur les disciplines enseignées, utilisant les fonds du RAE et d'autres fonds pour la recherche, et enrichissant par conséquent le programme des étudiants et leur apprentissage (Gibbs, 2003).

Ce dernier exemple met en lumière l'importance des modèles d'affectation des ressources dans l'activité universitaire. Les dirigeants et gestionnaires des établissements devront décider s'ils se contentent des sommes allouées par les conseils de financement ou s'ils prévoient des incitations et des indemnités afin de garantir un certain degré d'autonomie financière aux départements et de leur permettre de respecter les priorités adoptées à l'échelle de l'établissement (JM Consulting Ltd. *et al.*, 2000). Les stratégies anticipatives de financement, qui peuvent par exemple reposer sur des recettes tirées d'activités diverses, risquent de donner lieu à des frictions, qu'il convient de gérer. Sur le long terme, l'intégration de la recherche, de l'enseignement et des autres activités universitaires nécessitera des investissements de l'ensemble de l'établissement dans des ressources telles que des bibliothèques et des équipements informatiques, des supports pédagogiques et du personnel (Gibbs *et al.*, 2000). Leur rôle et leur finalité évolueront peut-être, en particulier avec l'introduction d'une formation basée sur l'utilisation des technologies et l'exploitation de documentation, ce qui aura également des implications pour la valorisation et le recrutement du personnel, les mesures mises en œuvre pour récompenser ou gratifier (notamment par des bourses de recherche) le personnel qui intègre avec succès des pratiques universitaires jusqu'alors distinctes et le soutien d'une recherche pédagogique. Certains de ces aspects seront abordés plus en détail dans le contexte des départements dans la prochaine section.

Implications pour les directeurs et les gestionnaires des départements

Les départements décident progressivement de miser davantage sur l'enseignement ou la recherche et il leur est difficile de revenir sur ce choix (Henkel, 2000) qui entraîne des répercussions sur de nombreux aspects de la culture des départements : la conception des objectifs de l'enseignement, l'orientation de la recherche, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, l'attitude vis-à-vis des étudiants, la propension à améliorer l'enseignement, l'approche des étudiants en matière d'apprentissage et plus généralement, la satisfaction professionnelle, les aspirations de carrière et la motivation (Becher et Trowler, 2001). Dans ce contexte, il peut être utile de considérer le département comme « une communauté de pratiques », conçue sur le modèle d'un groupe de praticiens en interaction étroite, au sein duquel est consacré

l'apprentissage professionnel (Knight et Trowler, 2001). Cette conception affirme l'importance de premier plan que revêtent le département et l'environnement disciplinaire dans l'intégration de la recherche, de l'apprentissage et de l'enseignement et tend à démontrer que chaque discipline peut nécessiter des modes différents de gestion et de conduite (Braddock et Neave, 2002).

Il peut toutefois exister des principes universels pour réussir l'intégration des pratiques universitaires. Des études sur les enseignants tendent à démontrer que ceux dont le département est géré selon un mode collaboratif et transformationnel ont davantage tendance à adopter des approches pédagogiques centrées sur l'étudiant, visant un changement conceptuel et plus aptes à promouvoir un apprentissage « approfondi » (Martin et al., 2003). De même, les chercheurs évoluant dans des environnements plus coopératifs se sont révélés plus motivés, plus productifs et obtiennent des résultats supérieurs. Cela démontre que :

« Les départements dans lesquels les objectifs sont fixés clairement, où règne un climat de respect, et dans lesquels l'autorité s'exprime de façon coopérative offrent des conditions optimales à l'activité et la productivité professionnelles ... (et) sont de nature à améliorer la qualité de la recherche et de l'enseignement ». (Ramsden, 1998a, p. 72)

Des études supplémentaires sont nécessaires pour déterminer si de telles conditions sont favorables à la réussite de l'intégration de ces deux activités. Les études disponibles indiquent cependant que l'appropriation par les universitaires des initiatives, leur acceptation des tâches en tant qu'activités utiles et valables sur le plan intellectuel et la possibilité de définir eux-mêmes les moyens d'atteindre leurs objectifs sont les conditions minimales à mettre en place par les dirigeants et gestionnaires des départements (Duke, 2002).

Les études précédemment citées révèlent que la capacité d'apprentissage des dirigeants et des gestionnaires eux-mêmes est essentielle (Ramsden, 1998b). Un tel apprentissage peut commencer par un examen attentif de l'environnement, au sein du département, ainsi qu'à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Il pourrait comporter l'analyse des liens entre la recherche et l'enseignement et des moyens de mesurer leur efficacité, l'évaluation des dernières avancées de la discipline car elles peuvent avoir des répercussions sur ces liens, la clarification des priorités des investisseurs potentiels, des études de marché, etc. L'étude de la façon dont les programmes et les équipes favorisent les liens pourrait entraîner un réaménagement des processus d'approbation des programmes et d'évaluation de la recherche, et l'adoption de critères qui attachent davantage d'importance à l'intégration. Un examen de l'environnement pourrait contribuer à définir clairement les activités périphériques de la recherche et la façon dont elles soutiennent

l'enseignement. Dans les établissements d'enseignement supérieur ou les départements effectuant peu de recherche, il pourrait étayer la mise en valeur des ressources humaines afin de promouvoir ces activités. Ces initiatives aideraient les universitaires à tenir compte des conclusions de la recherche pédagogique dans leurs méthodes d'enseignement, à explorer les liens entre la recherche, l'enseignement et la collaboration avec les entreprises et la collectivité et à nouer des partenariats avec les départements de recherche d'autres universités (JM Consulting Ltd. et al., 2000).

Les départements devraient entreprendre un examen minutieux de l'environnement avant d'élaborer leur stratégie d'intégration des pratiques universitaires, conformément à l'orientation globale fixée à l'échelle de l'établissement. Ce processus peut se révéler plus long et générateur de davantage de tensions et de conflits que ce que les conseils de financement – voire les responsables des établissements – ne peuvent l'imaginer. Bolton (2000) conseille aux départements de commencer par cerner correctement leur situation actuelle, d'établir un calendrier réaliste, de tirer parti de leurs atouts, d'encourager la collaboration au sein de chaque département et entre les départements qui entreprennent la même démarche, de nommer des « facilitateurs de changement », de motiver le personnel qui aura été réaffecté, de s'adapter au nouveau contexte, d'insuffler au processus un élan suffisant pour faire face aux déboires et de trouver le juste équilibre entre ceux qui sont trop spécialisés et ceux qui se dispersent.

À terme toutefois, plus le changement proposé est ambitieux, plus il sera difficile aux dirigeants et gestionnaires des départements de persuader les enseignants de changer leurs habitudes : entreprendre un nouveau type de recherche ou cesser toute activité dans ce domaine, prospecter les besoins en activités de conseil, incorporer la recherche (ses conclusions, ses processus et ses outils) dans leur enseignement ou adopter des méthodes axées sur les étudiants, par exemple. Des spécialistes suggèrent par conséquent que même s'il est possible de gérer certains aspects de l'enseignement (du moins en termes d'emploi du temps), les modifications de l'activité de recherche et, de fait, de l'élaboration des programmes, ne peuvent être que *facilitées* (Dearlove, 1997), d'où il ressort que les performances du personnel seront d'autant plus satisfaisantes que son évaluation, sa valorisation et sa gestion seront efficacement encadrées : le personnel doit avoir l'impression que la stratégie lui appartient (Middlehurst et Kennie, 2003). Bien que bénéficiant d'une autonomie partielle, les départements ne sont probablement pas seuls face à ces changements stratégiques épineux et ils ne doivent pas hésiter à se tourner vers la direction de leur établissement pour engager ce que Shattock (2003) nomme un dialogue. Cette concertation est particulièrement importante lorsque les changements impliquent des licenciements, des réaffectations ou l'arrivée d'employés clés recrutés pour redonner de la

vigueur à un département en déclin. Les services de développement pédagogique et de valorisation du personnel, une équipe chargée des contrats de recherche et des entités responsables des relations avec le secteur privé peuvent eux aussi apporter une aide précieuse. Dans les établissements axés sur l'enseignement, il peut être particulièrement important que certains départements se livrent à des activités de recherche afin d'améliorer la réputation de l'établissement, d'exploiter les opportunités de financement externe et d'attirer un personnel hautement qualifié. Il se peut toutefois que certains enseignants redoutent que cette évolution mette en péril l'excellence de l'enseignement. Des approches innovantes qui envisagent la recherche et l'érudition sous une acception plus large peuvent contribuer à vaincre de telles appréhensions. Beardwell (2003) explique par exemple que la rédaction d'un manuel important peut être à l'origine de l'instauration d'une culture locale de la recherche dans un département d'une université créée après 1992.

En réexaminant les questions d'érudition, Boyer (1990) a ouvert la voie à un plan de carrière plus flexible que celui poursuivi jusqu'alors et au cours duquel les enseignants pourraient se consacrer pendant plusieurs années à un domaine précis, avant d'en changer. Afin que cette évolution devienne une réalité pour le plus grand nombre possible d'universitaires, des changements majeurs devront intervenir dans les incitations, les motivations et surtout, l'identité des établissements (Knight et Trowler, 2001). Ces changements seront l'œuvre de la gestion des ressources humaines, un domaine encore très récent dans les établissements d'enseignement supérieur, et qui a, dans d'autres secteurs, assis la réussite d'organisations sur des pratiques favorisant des performances élevées. Il convient de revenir sur l'importance du lien entre le département et l'établissement, car celui-ci détermine le cadre dans lequel s'inscrivent la gestion des ressources humaines et les politiques liées à la description des postes, au recrutement et à la sélection, à la formation et au développement, à l'évaluation des performances, au retour d'informations, aux récompenses et à la reconnaissance, aux promotions, etc. C'est néanmoins au sein des départements que les stratégies en ressources humaines seront à terme confrontées aux activités universitaires définies par une communauté de pratiques, et leur donneront leur cohérence. Si l'objectif consiste à établir un équilibre entre ces différentes activités et à réaliser leur intégration, la gestion des ressources humaines doit aller dans le sens de cet objectif. Bushaway (2003) propose d'utiliser *des plans de développement personnel* afin de permettre aux individus de définir leurs objectifs en matière recherche et leurs aspirations professionnelles. Ces objectifs seront ensuite analysés au regard du programme de leur groupe de recherche et incorporés à la stratégie de l'établissement. Cette pratique pourrait être étendue et adaptée à la gamme entière des activités universitaires, négociées avec les cadres hiérarchiques et harmonisées avec les objectifs collectifs. Elle pourrait améliorer la valorisation du personnel, servir de

fondement aux stratégies de perfectionnement professionnel et ouvrir la voie de ce fait à des modèles de carrière universitaire plus divers et flexibles.

Conclusion

Après l'étude des facteurs contradictoires décrits dans la deuxième section et des éléments susceptibles d'influencer l'intégration de la recherche et de l'enseignement mis en lumière dans la troisième section, cet article s'efforce de démontrer qu'il revient aux dirigeants et gestionnaires des établissements et des départements de décider, sur le plan stratégique, s'il convient de mettre en place des moyens, et lesquels, pour atteindre la totalité ou une partie des objectifs suivants :

- réduire les répercussions négatives de l'une de ces activités (généralement la recherche) sur l'autre (l'enseignement) ;
- regrouper les *stratégies* de recherche et d'enseignement au sein d'une approche holistique unique ;
- optimiser les synergies entre la recherche et l'enseignement ; et
- intégrer concrètement la recherche, l'enseignement et d'autres activités avancées (telles que la collaboration avec les entreprises et l'engagement dans la collectivité).

Le modèle unique d'excellence universitaire, dominé par une catégorie particulière de recherche de grande échelle et reposant sur la découverte, effectuée parallèlement à l'enseignement qui, de façon quasi aléatoire, bénéficie de la symbiose de ces deux activités, est de moins en moins viable. Pour de nombreux établissements d'enseignement supérieur, à l'exception de ceux qui sont les plus axés sur la recherche, tenter de se conformer à ce modèle ne peut que leur faire atteindre un statut de second rang (Marginson, 1997 cité par Ramsden, 1998b). Une multitude de modèles qui valorisent et récompensent la gamme totale des activités universitaires est nécessaire pour permettre au Royaume-Uni d'éviter de renforcer la stratification hiérarchique des établissements d'enseignement supérieur.

À terme, les dirigeants nationaux, voire internationaux, des établissements et des associations par discipline (telles que la *Royal Society*, 2003) devront agir pour :

- influencer les politiques publiques sur la concentration de la recherche et les universités qui ne pratiquent que l'enseignement ;
- mettre les récompenses des domaines de l'enseignement et de la recherche sur un pied d'égalité ; et
- plaider en faveur d'un financement durable, intensif et soutenu du développement des connaissances, de la recherche appliquée et de la collaboration avec le secteur privé et la collectivité.

Toutefois, ainsi que je l'ai suggéré dans mon introduction, ces dernières remarques s'inscrivent dans le cadre d'un débat beaucoup plus vaste sur la nature et les objectifs de l'enseignement supérieur.

L'auteur :

William Locke

Deputy Director, Policy Development

Universities UK

Woburn House

20 Tavistock Square

London WC1H 9HQ

Royaume-Uni

E-mail: william.locke@universitiesUK.ac.uk

Références

- BARNETT, R. (1997), *Higher Education: A Critical Business*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BARNETT, R. (2000), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BEARDWELL, I. (2003), « Creating a Local Research Culture », in Blackwell, R. and P. Blackmore (eds.) *Op. Cit.*
- BECHER, R. A. (1989), *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BECHER, R. A. et P. TROWLER (2001), *Academic Tribes and Territories*, Second Edition, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BLACKMORE, P. et M. FRASER (2003), « Research and Teaching: Making the Link », in Blackwell, R. et P. Blackmore, (eds.) *Op. Cit.*
- BLACKWELL, R. et P. BLACKMORE (eds.) (2003), *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*, Maidenhead, SRHE/Open University Press.
- BLAKE, N., R. SMITH et P. STANDISH (1998), *The Universities We Need: Higher Education after Dearing*, Londres, Kogan Page.
- BOLTON, A. (2000), *Managing the Academic Unit*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- BOYER, E. (1990), *Scholarship Reconsidered*, Washington DC, Carnegie Foundation.
- BOYER COMMISSION (1998), *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, New York, The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research Universities <http://www.sunysb.edu/pres/>
- BOYER COMMISSION (2001), *Reinventing Undergraduate Education: Three Years After the Boyer Report*, New York, The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research Universities <http://www.sunysb.edu/pres/0210066-Boyer%20Report%20Final.pdf>

- BRADDOCK, R. et G. NEAVE (2002), « Research Management in Higher Education: Overview and Conclusion of a Debate », *Higher Education Policy*, Vol. 15, No. 3, pp. 313-330.
- BREW, A. (1999), « Research and Teaching: Changing Relationships in a Changing Context », *Studies in Higher Education*, Vol. 24, No. 3, pp. 291-301.
- BREW, A. et D. BOUD (1995), « Teaching and Research: Establishing the Vital Link with Learning », *Higher Education*, Vol. 29, pp. 261-273.
- BROWN, R. (2002), « Research and Teaching: Repairing the Damage », *Exchange*, No. 3, Autumn, pp. 29-30.
- BUSHAWAY, R. W. (2003), *Managing Research*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (1989), *The Condition of the Professoriate: Attitudes and Trends, A Technical Report, 1989*, Lawrenceville, New Jersey, Princeton University Press.
- CLARK, B. R. (1993), *The Research Foundations of Graduate Education*, Berkeley, CA, University of California Press.
- CLARK, B. R. (1995), *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley CA, University of California Press.
- CLARK, B. R. (1997), « The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning », *Journal of Higher Education*, Vol. 68, No. 3, pp. 241-255.
- CLARK, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities*, Oxford, IAU Press/Pergamon.
- COATE, K., R. BARNETT et G. WILLIAMS (2001), « Relationships Between Teaching and Research in Higher Education in England », *Higher Education Quarterly*, Vol. 55, No. 2, pp. 158-174.
- DEARLOVE, J. (1997), « The Academic Labour Process: From Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianisation? », *Higher Education Review*, Vol. 30, No. 1, pp. 56-75.
- DEARLOVE, J. (1998), « The Deadly Dull Issue of University Administration? Good Governance, Managerialism and Organising Academic Work », *Higher Education Policy*, Vol. 11, No. 1, pp. 59-79.
- DfES (2003), *The Future of Higher Education*, The Stationery Office, Cm 5735, January.
- DUKE, C. (2002), *Managing the Learning University*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- ELTON, L. (2001), « Research and teaching: conditions for a positive link », *Teaching in Higher Education*, No. 6, pp. 43-56.
- GIBBONS, M., C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT et M. TROW (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics Of Science AND Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.
- GIBBS, G. (2002), « Institutional Strategies for Linking Research and Teaching », *Exchange*, No. 3, automne, pp. 8-11.
- GIBBS, G. (2003), *Implementing Learning and Teaching Strategies*, National Co-ordination Team for the Teaching Quality Enhancement Fund, Milton Keynes, Open University.

- GIBBS, G., T. HABESHAW et M. YORKE (2000), « Institutional Learning and Teaching Strategies in English Higher Education », *Higher Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 351-372.
- GORDON, G. (2003), « Leadership and Management Development: An Overview », in Blackwell, R. et P. Blackmore (eds.) *Op. Cit.*
- HARLEY, S. (2002), « The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity in UK Universities », *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 2, pp. 187-206.
- HATTIE, J. et H. W. MARSH (1996), « The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis », *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 4, pp. 507-542.
- HEFCE (2000), *HEFCE Fundamental Review of Research Policy and Funding*, including Final Report of the sub-group to consider the interaction between teaching, research and other activities of HEIs, Bristol, Higher Education Funding Council for England.
- HEFCE (2001), *Analysis of Strategies for Learning and Teaching*, Circular 01/37(a), juin, Bristol, Higher Education Funding Council for England.
- HEFCE (2003), *Strategic plan 2003-08: Consultation*, Circular 2003/12, mars, Bristol, Higher Education Funding Council for England.
- HENKEL, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley.
- HOUNSELL, D. (2002), « Does Research Benefit Teaching? And How Do We Know? », *Exchange*, No. 3, automne, pp. 6-7.
- HUBER, M. T. (2003), « Disciplines and the Development of a Scholarship of Teaching and Learning », in Blackwell, R. et P. Blackmore (eds.) *Op. Cit.*
- JENKINS, A., T. BLACKMAN, R. LINDSAY et R. PATON-SALTZBERG (1998), « Teaching And Research: Student Perspectives and Policy Implications », *Studies in Higher Education*, Vol. 23, No. 2, pp. 127-141.
- JENKINS, A., R. BREEN et R. LINDSAY (2003), *Reshaping Teaching in Higher Education: Linking Teaching With Research*, Londres, Kogan Page.
- JM CONSULTING LTD. (2000), *Interactions Between Research, Teaching and Other Academic Activities*, (also including reports by the Centre for Higher Education Studies, Institute of Education, University of London; Commonwealth Higher Education Management Service; Higher Education Consultancy Service), Bristol, Higher Education Funding Council for England.
- KNIGHT, P. et P. TROWLER (2001), *Departmental Leadership in Higher Education*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- KOTTER, J. (1990), *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*, New York, Free Press.
- MARGINSON, S. (1997), « Competition and Contestability in Australian Higher Education, 1987-1997 », *Australian Universities' Review*, Vol. 40, No. 1, pp. 5-14.
- MARSH, H. et J. HATTIE (2002), « The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? », *Journal of Higher Education*, Vol. 73, No. 5, pp. 603-641.
- MARTIN, E., K. TRIGWELL, M. PROSSER et P. RAMSDEN (2003), « Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education », *Studies in Higher Education*, Vol. 28, No. 3, pp. 247-259.

- McNAY, I. (1998), « The Paradoxes of Research Assessment and Funding », in Henkel, M. et B. Little (eds.) *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, Londres, Jessica Kingsley.
- MIDDLEHURST, R. (1993), *Leading Academics*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- MIDDLEHURST, R. et T. KENNIE (2003), « Managing for Performance – Today and Tomorrow » in Hall, A., *Managing People*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- NCIHE (1997), *Higher Education and the Learning Society*, Main Report (National Committee of Inquiry into Higher Education – the Dearing Report), Londres, The Stationery Office.
- NEUMANN, R., S. PARRY et T. BECHER (2002), « Teaching and Learning in Their Disciplinary Contexts: A Conceptual Analysis », *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 4, pp. 405-417.
- NEWTON, J. (2003), « Implementing an Institution-wide Learning and Teaching Strategy: Lessons in Managing Change », *Studies in Higher Education*, Vol. 28, No. 4, pp. 427-442.
- RAMSDEN, P. (1998a), *Learning to Lead in Higher Education*, Londres, Routledge.
- RAMSDEN, P. (1998b), « Managing the Effective University », *Higher Education Research and Development*, Vol. 17, No. 3, pp. 345-370.
- RAMSDEN, P. (2001), « Strategic management of teaching and learning », in Rust, C. (ed.) *Improving Student Learning: Improving Student Learning Strategically*, Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- RAMSDEN, P. (2003), *Learning to Teach in Higher Education*, Second Edition, Londres, Routledge Falmer.
- RAMSDEN, P. and I. MOSES (1992), « Associations Between Research and Teaching in Australian Higher Education », *Higher Education*, Vol. 23 No. 3, pp. 273-295.
- RICE, R. E. (1992), « Toward a Broader Conception of Scholarship: The American Context », in Whiston, T. G. et R. L. Geiger (eds.) *Research and Higher Education: The United Kingdom and the United States*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- ROWLAND, S. (2002), « Overcoming Fragmentation in Professional Life: The Challenge for Academic Development », *Higher Education Quarterly*, Vol. 56, No. 1, pp. 52-64.
- ROYAL SOCIETY (2003), *Response to the DfES White Paper on The Future of Higher Education*, <http://www.royalsoc.ac.uk> (under 'Science Policy': 'Reports and Statements').
- SCOTT, P. (2002), « Let's Stop Trying to Separate the Inseparable », *Exchange*, No. 3, automne, pp. 27-28.
- SHATTOCK, M. (2000), « Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance », *Tertiary Education Management*, Vol. 6, No. 2, pp. 93-104.
- SHATTOCK, M. (2001), « The Academic Profession in Britain: A Study in The Failure to Adapt to Change », *Higher Education*, No. 41, pp. 27-47.
- SHATTOCK, M. (2003), *Managing Successful Universities*, Maidenhead, SRHE/Open University Press.
- UNIVERSITIES UK (2002), *The Internal Economy of UK Higher Education Institutions 1994-2000*, Londres, Universities UK.

- UNIVERSITIES UK (2003), *Response to the DfES consultation on Proposed New Criteria for Degree Awarding Powers and University Title*, November, Londres, Universities UK.
- YORKE, M. (2003), « Pedagogical Research in UK Higher Education – An Emerging Policy Framework » in Eggins, H. and R. McDonald (eds.) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- ZAMORSKI, B. (2002), « Research-led Teaching and Learning in Higher Education: A Case », *Teaching in Higher Education*, Vol. 7, No. 4, pp. 411-427.
- ZUBRICK, A., I. REID and P. ROSSITER (2001), *Strengthening the Nexus Between Teaching and Research*, Canberra: Australian Department of Education, Training and Youth Affairs <http://cedir.uow.edu.au/nexus> or http://www.detya.gov.au/highered/eippubs/eip01_2/default.htm

ANNEXE

Arguments en faveur et à l'encontre d'un lien entre la recherche et l'enseignement

En faveur :

- Les étudiants doivent entreprendre une « recherche reposant sur la découverte » afin de se familiariser à « l'économie du savoir » (Clark, 1997 ; NCIHE, 1997 ; Scott, 2002), et d'apprendre à faire face plus efficacement à l'incertitude et à la « supercomplexité » d'un monde pluraliste (Barnett, 2000).
- Le lien recherche-enseignement contribue à développer « une culture de la pensée critique », une « attitude d'interrogation » et un apprentissage autonome spécifique à l'enseignement supérieur, qui forment les bases d'un apprentissage tout au long de la vie (Barnett, 1997 ; Blackmore et Fraser, 2003 ; Universities UK, 2003).
- La recherche est une assise essentielle de la pratique professionnelle (Jenkins *et al.*, 2003). Elle garantit l'actualisation et la pertinence des programmes et veille à ce que ceux-ci proposent des options spécialisées.
- Le lien repose sur l'apprentissage et l'érudition, des caractéristiques communes aux deux activités (Brew et Boud, 1995). Par ailleurs, les universitaires éprouvent des difficultés à établir une séparation nette entre leurs missions de recherche et d'enseignement et d'autres activités, telles que le conseil, qui a des répercussions sur l'ensemble de leurs tâches (Coate *et al.*, 2001 ; Rowland, 2002).
- Pour de nombreux universitaires, la motivation et l'autorité qu'ils représentent sont liées à leur participation à une entreprise de recherche et à leurs connaissances dans leur discipline (Jenkins *et al.*, 2003).
- De plus en plus de données d'enquête indiquent que la recherche des universitaires peut favoriser l'apprentissage des étudiants et les motiver (Jenkins *et al.*, 1998) et que des installations de recherche et des bibliothèques bien documentées sont un moyen de promouvoir un enseignement de qualité (JM Consulting Ltd. *et al.*, 2000).

- La pratique de l'enseignement aide les universitaires à mieux appréhender leurs domaines d'intérêt dans la recherche, à situer leur discipline dans un contexte plus large et à développer de nouveaux domaines de recherche (Marsh et Hattie, 2002) ; les étudiants de premier cycle peuvent participer aux projets de recherche des universitaires (Coate et al., 2001).

À l'encontre :

- L'avènement d'un enseignement supérieur de masse ferait pencher en faveur d'une rupture de ce lien. Face à l'expansion et à l'élargissement de la participation, les établissements d'enseignement supérieur doivent mettre à profit leurs points forts (HEFCE, 2003). La recherche doit être concentrée dans un nombre plus restreint d'universités au Royaume-Uni, qui pourront ainsi maintenir leur statut au niveau mondial. De plus en plus, même les cours de troisième cycle sont davantage axés sur l'objectif professionnel que sur la recherche (Jenkins et al., 2003). Le système américain, par exemple, réserve l'enseignement fondé sur la recherche au niveau des 2^{ème} et 3^{ème} cycles (Clark, 1993 et 1995).
- Le sous financement, aussi bien de l'enseignement que de la recherche au Royaume-Uni, accentue cette distinction. Les pouvoirs publics ne sont pas disposés à prendre en charge les coûts élevés de la recherche, d'un enseignement et d'une formation reposant sur la recherche par le biais d'un système national (Clark, 1997).
- Les chercheurs de qualité ne sont pas assez nombreux et ne peuvent subvenir aux besoins d'un système d'enseignement supérieur de masse.
- Une grande partie de la recherche « d'avant-garde » (en particulier en sciences) est bien trop avancée et spécialisée pour les programmes de premier cycle qui, en particulier dans les premières années, doivent être généralistes.
- Peu d'éléments démontrent que les étudiants du premier cycle bénéficient d'un enseignement reposant sur la recherche (Gibbs, 2003), il existe en revanche des signes que les étudiants réagissent de façon contrastée face aux activités de recherche de leurs enseignants (Zamorski, 2002).
- Dans certaines circonstances, donner la priorité aux activités de recherche peut pénaliser l'enseignement, en particulier au niveau individuel (Ramsden et Moses, 1992), en détournant les ressources et les efforts de cette activité.
- L'existence de différents types d'établissements (par exemple, axé sur la recherche ou, à l'inverse, reposant sur l'accessibilité/la collectivité) signifie qu'un lien étroit n'est pas toujours possible. Les établissements d'enseignement supérieur qui n'entreprennent aucune recherche peuvent délivrer un enseignement de qualité (Ramsden et Moses, 1992).

La démocratie et l'éducation universitaire au Nigéria : quelques considérations d'ordre constitutionnel

par

Olalekan Arikewuyo

Université Olabasi Onabanjo, Nigéria

On examine dans cet article les incidences de la quatrième Constitution républicaine sur l'éducation universitaire au Nigeria. On y étudie plus précisément les dispositions relatives à l'éducation contenues dans la nouvelle Constitution démocratique du Nigeria et le retentissement qu'elles semblent appelées à avoir sur la planification et l'administration de l'éducation universitaire au cours de la période post-militaire. On y fait valoir que la démocratie naissante fait d'une gouvernance démocratique des universités un impératif absolu.

Introduction

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Nigeria a connu de nombreux changements politiques qui ont agi sur tous les aspects de la vie du pays, y compris la planification et l'administration des universités. Par exemple, Arikewuyo (1996) rapporte qu'en 1960, après l'indépendance, les administrations fédérale et régionales ont créé quatre universités nouvelles qui sont venues s'ajouter au University College d'Ibadan, fondé par l'administration coloniale en 1948. Il ajoute qu'au cours de la période militaire (1966 et 1979), d'autres universités ont été créées, en amenant le total à treize. Au cours de la Deuxième République (1^{er} octobre 1979 au 31 décembre 1983), lorsqu'un régime démocratique a été rétabli au Nigeria, treize universités supplémentaires ont été fondées par les administrations fédérale et infranationales. Quand le régime militaire est revenu au pouvoir en décembre 1983, leur nombre s'est encore accru. C'est pourquoi quand les militaires ont réintégré leurs casernes le 29 mai 1999, il y avait au Nigeria 35 universités appartenant à l'État, dont 24 établissements fédéraux et 11 universités régionales. Trois universités privées avaient aussi reçu l'autorisation de commencer à fonctionner.

Il ne fait aucun doute que la Constitution d'un pays est un document juridique qui revêt un caractère sacré tout particulier et explicite les finalités ou le schéma de l'administration et la division du pouvoir entre les divers organes de l'État – législatif, exécutif et judiciaire. Une constitution est aussi un ensemble de règles fondamentales qui servent à gouverner un pays. Elle fonde et réglemente la structure, l'organisation et les fonctions de l'administration d'un État donné. La constitution est un dispositif essentiel, la référence à partir de laquelle les lois du pays peuvent être interprétées. Ce document incorpore donc la réglementation qui régit le comportement de la population (Oluya, Olu-Braimoh et Okege, 1999).

Cet article a donc pour objet de procéder à l'examen critique de quelques dispositions de la dernière constitution dans la mesure où elles retiennent sur la planification et l'administration de l'éducation universitaire au Nigeria. Il s'agit de voir ce que l'éducation universitaire peut attendre d'un régime post-militaire.

Les objectifs de l'éducation au Nigeria

Il est stipulé, entre autres, à la section 18, sous-section 1-3 de la Constitution de 1999 que :

1. L'état orientera son action de façon à garantir que les possibilités d'accéder à l'éducation soient égales et suffisantes à tous les niveaux ;
2. L'État assurera la promotion de la science et de la technologie ;
3. L'État s'efforcera de mettre fin à l'illettrisme et, à cette fin, il fournira dans la mesure du possible :
 - a) l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et universel,
 - b) l'enseignement secondaire gratuit.

Si on les examine attentivement, les objectifs ci-dessus ont des incidences pour l'éducation universitaire au Nigeria. Vient en premier le fait que les citoyens bénéficieraient à titre égal de l'éducation universitaire. Il faut donc que les universités soient situées à proximité de la population afin que les étudiants n'aient pas besoin d'entreprendre de longs déplacements pour y accéder. Okogie (2004) rapporte qu'en 2004, il y a au Nigeria 53 universités. Sur ce total, 25 relèvent de l'administration fédérale, 20 des administrations des états et 8 sont des établissements privés. Il fait cependant valoir que ce nombre semble être insuffisant car sur plus d'un million de candidats ayant passé l'examen d'entrée à l'université (*University Matriculation Examination* ou UME) en 2004, les universités n'ont pu en admettre que 154 000 (soit 15 %). Il ajoute qu'avec des effectifs de 325 299 étudiants au cours de l'année universitaire 1999/2000, la possibilité de suivre une éducation universitaire suffisante n'existe pas encore au Nigeria. En effet, même si les universités semblent également réparties pour être facilement accessibles, le nombre de places disponibles pour assurer un accueil suffisant reste très bas.

La Constitution stipule aussi que tous les citoyens doivent pouvoir bénéficier de l'éducation universitaire sur un pied d'égalité. Cela signifie qu'il ne doit y avoir, en matière d'admission des candidats à l'université, aucune discrimination fondée sur le sexe, la tribu, la religion ou l'État d'origine, ce qui nous amène à la question de la politique d'admission aux universités. Avant l'arrivée au pouvoir de l'actuel gouvernement démocratique, l'admission des étudiants aux universités reposait sur les critères suivants ;

● Le mérite	– 40 %
● L'aire de recrutement	– 30 %
● Les États défavorisés au plan éducatif	– 20 %
● La discrétion	– 10 % (Obilade, 1992)

Nombre de Nigériens critiquent cette politique qu'ils estiment injuste. Selon Obilade, elle ne tient pas compte du fait que les étudiants issus des aires de recrutement et des états défavorisés peuvent ne pas avoir posé leur candidature à l'université prévue. Cependant, toutes les universités sont censées faire tout leur possible pour recruter les étudiants venus de ces

régions. Cette politisation des admissions a pour effet de forcer l'intégration et d'amenuiser l'autonomie du système universitaire. De même, l'un des objectifs fondamentaux de la politique des quotas consiste à réaliser le développement équilibré des différents secteurs économiques et des zones géographiques du pays. Le système des quotas repose aussi sur l'idée qu'il est possible de forger l'unité nationale, la prise de conscience de l'appartenance au pays et le patriotisme, et que les citoyens de toutes les régions du pays revendiqueront sans cesse leurs droits humains fondamentaux tels qu'ils sont établis dans la Constitution du pays, dès lors que tous les habitants de tous les états seront instruits (Bamisaiye, 1992).

Pour plus de clarté, on entend par « aire de recrutement » une zone géographique dans laquelle une université donnée est censée recruter ses candidats. Les états défavorisés sont ceux que les autorités estiment être en retard sur le plan éducatif et qui doivent donc être aidés. Au Nigeria, les états suivants font partie de cette catégorie : Sokoto, Taraba, Bauchi, Nasarawa, Gombe, Borno, Yobe.

Le nouveau gouvernement démocratique a toutefois légèrement amendé ce critère d'admission. Lors de la réunion du Conseil exécutif fédéral le 22 septembre 2000, le gouvernement a approuvé les nouvelles lignes directrices suivantes concernant l'admission aux universités : mérite 45 %, aire de recrutement 35 % et États défavorisés au plan éducatif 20 %. Les 10 % discrétionnaires qui existaient auparavant ont été supprimés, ce qui montre que le gouvernement nigérian ne peut absolument pas écarter la politisation de l'admission dans le pays. Le principe fédéral est enraciné dans la Constitution et le système des quotas reste très marqué dans tous les aspects de la vie, y compris l'admission à l'université. Mais le moins que l'on puisse dire est que ce système est contraire aux principes de justice et d'équité, car il refuse l'admission de nombreux candidats qualifiés. C'est à ce propos que Ajayi (1989) propose que chaque université, par l'intermédiaire de son conseil des admissions, soit libre d'admettre ses propres étudiants selon le seul critère du mérite et sans discrimination aucune. D'après cet auteur, il est indispensable de mettre sur pied une politique nationale d'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. Il estime en effet que l'on favoriserait ainsi l'unité nationale, alors que la politique actuelle des quotas a contribué à aggraver le problème de l'unité nationale et de l'intégration en concentrant les étudiants dans les universités proches de leurs propres localités.

Deuxièmement, l'éducation nigériane a pour but de promouvoir la science et la technologie. Cet objectif est conforme aux dispositions de la Politique nationale sur l'éducation (Révisée) (1998) qui précise que :

- a) Une plus forte proportion des dépenses consacrées à l'éducation universitaire sera allouée à la science et à la technologie ;

b) Soixante pour cent au moins des places seront affectées aux cours de sciences et de matières scientifiques dans les universités conventionnelles (d'enseignement général) et 80 % au moins dans les universités de technologie (Section 55, a – b).

Il semble cependant que les schémas d'inscriptions et d'obtentions des diplômes de quelques-unes de nos universités aillent à l'encontre des lignes directives du gouvernement. Par exemple, à l'Université Olabisi Onabanjo (autrefois Université d'État d'Ogun, Ago-Iwoye), qui fait partie de la troisième génération des universités, sur l'effectif total de 11 065 étudiants de l'année universitaire 1999/2000, 3 193 (29 %) suivaient des cours scientifiques alors que 7 869 étudiants (71 %) suivaient des cours de lettres ou sciences sociales et humaines) (Academic Affairs Office, Ago-Iwoye, 2000). De même à l'Université d'Ibadan, qui est la plus ancienne et la plus importante du pays, la répartition des diplômés penche encore vers les programmes non scientifiques. Lors de l'Assemblée de l'Université, tenue le 17 novembre 2000, sur un total de 3 866 titulaires d'un premier diplôme, 2 366 (61 %) suivaient des programmes relevant des lettres ou des sciences sociales et humaines, alors qu'ils étaient 1 500 (39 %) à faire des études scientifiques. De plus, au cours de cette même assemblée, l'Université a délivré des diplômes supérieurs à 2 975 étudiants. Sur ce nombre, 2 183 (73.3 %) suivaient des programmes de sciences humaines contre 792 (27 %) qui suivaient des cours scientifiques (Convocation document, 2000).

Cette situation est très inquiétante car elle montre que depuis 1977, quand les dispositions de la Politique nationale de l'éducation ont pour la première fois recommandé un rapport de 60:40 en faveur des sciences, les écarts ont été nombreux en matière d'éducation scientifique entre la théorie et la réalité, les promesses et les prestations, l'investissement et la productivité (Balogun, 1982). Cet état de choses tient notamment au fait que les infrastructures de base indispensables à l'enseignement des matières scientifiques manquent encore dans nos écoles secondaires, de même que les enseignants en nombre suffisant et le personnel de soutien technique (Ajeyalemi, 1986). Même les résultats obtenus en science par les élèves des écoles secondaires sont préoccupants. En 1996, sur 132 768 candidats à l'examen donnant droit au certificat de fin d'études en physique, seuls 16 929 (12.7 %) ont été notés alors qu'ils étaient 75 446 (56.8 %) à échouer complètement. La même année, ils étaient 144 990 à passer l'examen de chimie et seulement 68 514 (47.2 %) à le réussir. Les résultats en mathématiques sont encore plus désastreux, avec 10 % de réussite (Popoola, 1997). Le ministère fédéral de l'Éducation (2003) fait remarquer qu'en 2000, au cours de l'Examen de novembre/décembre ouvrant droit au certificat de fin d'études (*West African School Certificate*), 10.4 % ont obtenu des notes valables en biologie, 7.0 % en chimie, 41.6 % en physique, tandis que 46.1 % étaient bien

notés en mathématiques. On retrouve ces mauvais résultats en 2001 avec seulement 20.4 % de réussite en biologie, 24.7 % en chimie, 48.4 % en physique et 41.6 % en mathématiques.

Aussi longtemps que ces problèmes persistent dans l'enseignement scientifique au niveau secondaire, les études universitaires continueront de privilégier les lettres et les sciences humaines. Il ressort de l'analyse qui précède que si la Constitution ordonne expressément au gouvernement d'encourager l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dans nos établissements éducatifs (y compris les universités), les problèmes mis en lumière ici doivent être résolus, faute de quoi l'objectif risque d'être difficile à atteindre.

Il ne faut cependant pas méconnaître cette disposition constitutionnelle en supposant que les sciences humaines doivent être découragées. Des domaines tels que la littérature, l'histoire, les beaux-arts, la morale, etc., restent pertinents compte tenu de la structure sociopolitique du pays. Lawal (1986) fait valoir que si l'économie a besoin de la science et de la technologie pour rester à la hauteur du reste du monde, elles ne peuvent porter leurs fruits si elles s'insèrent dans un contexte culturel. Il faut donc que le gouvernement fasse en sorte que les lettres comme les sciences disposent dans les universités de ce qui leur est nécessaire en matière de personnel enseignant et d'équipements éducatifs.

Il n'est pas question dans l'énoncé des objectifs éducatifs du pays d'éducation universitaire gratuite. Même dans les enseignements primaire et secondaire, la gratuité n'existe pas. En insérant la phrase « dans la mesure du possible », la Constitution laisse la décision du moment où l'éducation gratuite entrera en vigueur aux mains du gouvernement qui sera au pouvoir à un moment donné. Un gouvernement peut décider d'instaurer la gratuité des enseignements primaire et secondaire alors qu'un autre dira qu'elle n'est pas réalisable. C'est sans doute pourquoi le gouvernement actuel limite son Programme d'éducation de base universelle (*Universal Basic Education* ou UBE) aux écoles primaires et secondaires de premier cycle.

L'éducation universitaire sur la liste législative applicable

Aux termes de la Constitution de 1999, l'éducation universitaire figure sur la liste législative applicable. La Section 28 de la deuxième partie (Liste législative applicable) déclare, entre autres :

« Le pouvoir conféré à l'Assemblée nationale aux termes de l'alinéa 27 de ce point comprend le pouvoir de créer un établissement dans le but de dispenser l'enseignement universitaire, post-primaire, technologique ou professionnel. »

De même, il est stipulé, entre autres, à la Section 30 :

« Dans l'alinéa qui précède, rien ne doit être interprété comme pouvant limiter le pouvoir d'une Assemblée de légiférer (...)

pour l'État, concernant l'enseignement technique, professionnel, post-primaire, primaire ou d'autres formes d'éducation, y compris la création d'établissements servant à dispenser cette éducation. »

Il ressort de ces dispositions que les administrations, tant fédérale que celles des états, sont libres de fonder et de faire fonctionner des universités. En application de ces dispositions, quelques administrations régionales ont d'ailleurs, depuis le retour du Nigeria au régime démocratique en mai 1999, créé leurs propres universités. Ces universités comprennent Ebonyi State University, Abakaliki ; Kogi State University, Ayingba ; Adekunle Ajasin University, Akungba-Akoko ; et Kano University of Technology (JAMB, 2001). Cela nous ramène sans doute à l'époque de la Deuxième République (1979-1983) quand treize universités ont été créées en quatre ans par les administrations fédérales et régionales (Ajayi, 1990). Au cours de cette période, un Gouverneur d'État, s'adressant à une réunion du Comité des vice-chanceliers, a déclaré :

« Nous sommes aujourd'hui à une époque de prolifération des universités.

Que cela vous plaise ou non, de nouvelles universités seront forcément créées pour bien des raisons, dont des considérations politiques » (Ogunsola, 1983).

Alors qu'un nouveau gouvernement démocratique est en place, sommes-nous revenus à une époque de prolifération des universités ? C'est une question à laquelle doivent répondre les Nigériens et le gouvernement.

Les universités privées

Sous l'administration démocratique de la Deuxième République (1979-1983), des efforts ont été tentés pour implanter au Nigeria des universités privées. Ajayi (1990) rapporte que des propositions ont été soumises par des individus et des entreprises en vue de la création dans le pays d'universités privées. Déclarées illégales au départ par le gouvernement d'alors, les universités privées ont reçu l'appui juridique d'un jugement de la Cour suprême du 30 mars 1983, en faveur de l'Imo Technical University, fondée par le Dr. Basil Ukaegbu. Mais lors du retour au pouvoir de l'administration militaire en décembre 1983, toutes les universités privées ont été prosrites. Cependant, le même régime militaire a ensuite donné son aval aux universités privées par la promulgation du Décret N° 9 (*National Minimum Standard and Establishment of Institutions Amendment*) sur l'éducation de 1993. C'est ainsi que le 10 mai 1999, trois universités privées ont reçu du gouvernement militaire l'autorisation de fonctionner. Il s'agissait de Babcock University, d'Igbinedion University et de Madonna University. Entre temps,

d'autres universités privées ont reçu l'aval de l'administration fédérale. En fait, les universités privées se sont développées au fil des années dans d'autres régions d'Afrique, notamment au Kenya et en Afrique du Sud. Addison (1995) fait observer qu'au Kenya, le nombre des universités privées est passé d'une seule en 1980 à onze en 1993. Il ajoute que les étudiants cherchent à être admis dans les universités privées à cause des grèves et fermetures régulières qui caractérisent souvent les universités publiques. C'est à ce propos qu'Obanya (1999) a convenu que les directives pour la création d'universités privées au Nigeria devaient être assouplies, afin que les personnes qui ont des idées au sujet de l'éducation universitaire soient encouragées à les mettre à l'épreuve. Il estime que c'est de l'une de ces universités que pourrait venir le modèle merveilleux de l'enseignement supérieur de demain qui servirait de modèle aux critiques et aux législateurs.

Mais même si la création d'universités privées est souhaitable, il est essentiel de faire preuve d'une grande prudence. La prolifération de ces établissements doit être strictement maîtrisée et suivie. La Commission nationale des universités (*National Universities Commission* ou NUC) doit être renforcée pour veiller au respect des normes. Depuis que la Cour suprême a légalisé les universités privées en 1983, il est fort probable, maintenant que le pays a réintégré la voie démocratique, que l'on verra augmenter le nombre des universités privées.

C'est pourquoi il convient de prêter attention aux questions qui se posent à propos de ces universités privées, et qui ont été évoquées antérieurement par le Syndicat du personnel enseignant des universités (*Academic Staff Union of Universities ASUU*). Ces questions concernent :

- la capacité de la NUC d'imposer des normes académiques minimales dans les universités ;
- l'aptitude des universités à assurer des conditions de service garanties ;
- la capacité et la volonté des propriétaires privés de fournir un financement suffisant aux universités privées ;
- leur volonté de s'engager à garantir la liberté intellectuelle et l'autonomie des universités ;
- la pérennité de ces universités privées qui serait plus sûrement assurée si leur création dépendait d'entreprises plutôt que de personnes privées (Arikewuyo, 2000).

Telles sont quelques-unes des questions que l'administration fédérale doit examiner avant d'approuver la création dans le pays de toute université privée.

Vers une gouvernance démocratique des universités au Nigeria

Il ne fait aucun doute que la longue période de régime militaire au Nigeria a eu des effets néfastes sur l'esprit des citoyens. Le système universitaire nigérian a en fait été militarisé. Par exemple, les syndicats du personnel et des étudiants ont été successivement interdits et autorisés à divers moments du règne des militaires. Le Syndicat du personnel enseignant des universités (*Academic Staff Union of Universities* ou ASUU) et l'Association nationale des étudiants nigériens (*National Association of Nigerian Students* ou NANS) sont ceux qui ont été le plus durement frappés. De nombreux universitaires ont été licenciés, mis à la retraite, voire emprisonnés, par l'ancienne junte militaire. De nombreux dirigeants de mouvements étudiants ont, eux aussi, été arrêtés, emprisonnés ou chassés de l'université sans faire l'objet de procédures disciplinaires convenues. Le cas de l'Université de Ilorin est caractéristique à cet égard ; en effet, quarante-neuf maîtres de conférences ont été licenciés pour avoir participé à une grève nationale. Si une chose pareille peut arriver sous un gouvernement démocratique, le règne de la justice dans le système universitaire est encore loin.

Qui plus est, de nombreux vice-chanceliers ont été démis de leurs fonctions pour ne pas s'être pliés aux directives du gouvernement militaire. Il s'ensuit que les universités nigérianes sont devenues de simples outils aux mains des militaires, à tel point que les divers organes de l'université, comme le Conseil et le Sénat, n'étaient pas autorisés à s'acquitter de leurs fonctions statutaires. Un général de division a même été nommé comme unique administrateur d'une université de la première génération. Par voie de conséquence, de nombreux vice-chanceliers se sont transformés en *soldats revêtus de toges et donnant des ordres péremptaires* aux doyens et aux chefs de départements, sans consultation préalable. Les facultés et départements n'étaient même pas autorisés à d'acquitter de leurs fonctions, et certains enseignants ont été réprimandés *pour avoir enseigné ce qu'ils n'étaient pas payés pour enseigner*. Ajayi (1989) cite le Professeur Oluwasanmi, ancien vice-chancelier d'une université nigérianne, qui déclarait que *c'est à partir de 1975 que l'on est réellement intervenu dans les affaires de l'université*. (C'était l'époque du règne des militaires).

Olorode (2001) décrit ainsi la situation des universités nigérianes sous le règne des militaires :

« ... Les universités étaient soumises à une gouvernance arbitraire ... Loin d'être les lieux où la justice et la vérité doivent être soigneusement entretenues, les universités vivaient de médiocrité et de mensonges. L'avancement se faisait au favoritisme et à la flagornerie et la procédure d'admission était systématiquement bafouée par les épouses, les enfants et les séides des Vice-chanceliers qui jouissaient de leurs propres quotas d'entrées, sans tenir compte de la procédure établie. La gouvernance des

universités devint imprévisible tandis que leur financement sombrait dans le désordre » (p. 32).

C'est pourquoi, au moment où la démocratie véritable renaît au Nigeria, la conception par les administrateurs de la gouvernance universitaire doit prendre une orientation nouvelle. Arikewuyo (1997) avait déjà fait valoir que tous les éléments de l'université, à savoir le personnel enseignant et non enseignant, les étudiants et le public dans son ensemble, devaient participer à l'administration du système. Cette démocratisation suppose que tous ces éléments s'engagent résolument dans la prise de décision. Les administrateurs universitaires doivent être prêts à partager leur autorité avec leurs subordonnés. D'après Ejiogu (1987), cette participation va bien plus loin que l'engagement de la main et, ce qui est plus important, met en jeu l'esprit, le cœur et la tête.

La liberté et l'autonomie universitaires doivent à présent être pleinement reconnues. Fort heureusement, la Politique nationale sur l'éducation (révisée) (1998) va dans ce sens. La Section 49 de la politique convient de ce qui suit :

- a) chaque établissement sera responsable de son organisation et de son administration internes ;
- b) la liberté intellectuelle des établissements s'exerce traditionnellement dans les domaines suivants :
 - i. ils choisissent leurs étudiants, à moins que la loi n'en dispose autrement ;
 - ii. ils nomment leur propre personnel ;
 - iii. ils enseignent et choisissent les domaines de la recherche ;
 - iv. ils déterminent le contenu de leurs programmes.

Mais il existe ici une restriction qui veut que le gouvernement continue à respecter cette liberté à condition que les domaines retenus soient conformes aux objectifs nationaux.

Les gouvernements militaires antérieurs se sont souvent abrités derrière cette disposition pour empiéter sur la liberté intellectuelle et l'autonomie de l'université. La question qui se pose est la suivante : « En quoi consiste la non conformité avec les objectifs nationaux ? ». Tout gouvernement peut en décider de manière arbitraire. Même sous cette administration démocratique, un projet de loi intitulé « Projet de loi sur l'autonomie universitaire », qui cherche à amenuiser le rôle statutaire des divers organes de l'université, est actuellement soumis à l'Assemblée nationale. Divers organismes tels que l'ASUU s'y sont opposés, mais le gouvernement est décidé à l'imposer.

Il se peut que le moyen le plus sûr de sortir de cette impasse consiste pour le gouvernement à permettre aux universités d'être régies par leurs statuts et leurs règles. Les universités doivent être perçues comme des

Année	Budget total de l'état en milliards de NGN	Allocation de l'administration fédérale à l'éducation en milliards de NGN	Crédits alloués à l'éducation en pourcentage du budget total
1994	110.5	8.655	7.83
1995	98.2	12.729	12.96
1996	124.2	15.3	12.32
1997	188.0	21.8	11.59
1998	260.0	26.7	10.27
1999	249.0	27.710	11.12
2000	677.51	50.666	8.36

Source : ASUU, 2001

établissements spécialisés qui ne peuvent être indûment bousculés. Elles doivent fonctionner conformément aux normes démocratiques reconnues.

L'examen de la démocratie et de l'éducation universitaire au Nigeria ne serait pas complet si l'on n'évoquait pas la question du financement du système. Il s'agit d'un domaine litigieux au sujet duquel l'ASUU et le gouvernement s'affrontent depuis l'avènement du régime démocratique. Les dossiers montrent que les crédits alloués à l'éducation ont diminué, passant de 12 % du budget total en 1995 à 7 % en 2001.

Même au cours de l'année 2003, 13 milliards de NGN seulement, soit 1.81 % des 765 milliards du budget total de l'administration fédérale, ont été alloués à l'éducation (Obasanjo, 2003). Doit-on en conclure que le gouvernement démocratique ne s'intéresse pas à l'éducation ? Seul l'avenir le dira.

Conclusion

Il ne fait aucun doute qu'au rétablissement de la démocratie au Nigeria doit correspondre un changement de l'administration des universités, pour les faire passer du modèle militaire à une gouvernance constitutionnelle. Toutes les habitudes militaires doivent disparaître de l'administration universitaire. Les universités doivent être régies conformément à la Constitution du pays. Les administrateurs doivent réapprendre l'art de la gestion universitaire dans un contexte démocratique. La liberté intellectuelle doit désormais être respectée au Nigeria, contrairement à ce qui se passait du temps des militaires. Cette liberté suppose que la communauté intellectuelle soit en mesure de s'acquitter de ses tâches et d'assumer ses responsabilités sans interférence injustifiée. La notion de liberté intellectuelle porte en elle un sens inhérent d'engagement et de devoir qui se manifeste dans la pratique par la qualité des résultats. Dans cette acception, la liberté intellectuelle est, pour la société, bien plus une nécessité qu'un luxe (Chidam' modzi, 1996). Modzi

poursuit en soulignant que grâce à la liberté du développement intellectuel, l'on peut accéder à la perception critique apprécier les réalités existantes et, par conséquent, être capable de choisir et d'agir conformément aux principes de la justice objective. Sans doute la déclaration de CODESRIA sur la liberté intellectuelle devrait-elle être assimilée par le gouvernement nigérian. Selon cette organisation :

« Toute personne a droit à l'éducation et à une activité intellectuelle ... L'État doit s'abstenir d'exercer la censure sur les travaux de la communauté intellectuelle (et) s'assurer qu'aucun organe officiel ou autre sous sa tutelle ne produise ou ne mette en circulation de fausses informations ou rumeurs tendant à menacer, discréditer ou contrecarrer d'une quelconque manière les efforts de la communauté intellectuelle. »

Il s'ensuit que la liberté d'enseigner et de publier des universitaires en leur qualité d'intellectuels doit être respectée pour que les universités puissent s'acquitter de leurs fonctions.

Enfin, ceux à qui appartiennent les universités (qu'il s'agisse de l'État ou de personnes privées) doivent respecter les droits humains fondamentaux tels qu'ils sont inclus dans la Constitution. Les droits humains fondamentaux, tels que le droit à la vie, la liberté de pensée, de conscience et de religion, l'absence de discrimination, le droit à la justice et la liberté d'expression doivent être respectés.

Espérons que si ces dispositions constitutionnelles sont suivies et que les universités fonctionnent conformément aux normes internationales, les tensions baisseront, favorisant du même coup l'enseignement, la recherche et les services pour lesquels les universités ont été créées.

L'auteur :

Dr. M.O. Arikewuyo
Institute of Education
Olabisi Onabanjo University
(Formely Ogun State University)
AGO-IWOYE, Ogun State
Nigeria
E-mail : lekanarikewuyo@yahoo.com

Références

- ADDISON, H. (1995), « Establishing more private universities: Do African governments favour the idea? » *Association of African Universities Newsletter*, 33, pp. 31-32.
- AJAYI, K. (1983), « The 1979 constitution and the Nigerian education system », in S. Adesina, K. Akinyemi and K. Ajayi (dirs. pub.) *Nigerian Education: Trends and Issues*, Ile-Ife: University of Ife Press, Ltd. pp. 42-63.

- AJAYI, K. (1989), *Educational Development and Management in Nigeria since independence*, Ibadan: Vantage publishers.
- AJAYI, T. (1989), « Selection criteria for university admission in Nigeria », *Ogun State University Alumni*, 1(1), pp. 25-31.
- AJAYI, T. (1990), « Trends in the development of Universities under the Second Republic (1979-1983) and implications for national development », in K. Ajayi and T. Ajayi (dirs. pub.), *New Perspectives in Nigeria Education*, Ibadan: Vantage Publishers.
- AJEYALEMI, D. (1986), « Science education in the last two decades: Are we really serious »? in A. Ejiogu et D. Ajeyalemi (dirs. pub.), *Emergent Issues in Nigerian Education*, Lagos: Joja Educational Research and Publisher Ltd., pp. 147-159.
- ARIKEWUYO, M. O. (1996), « Size of Nigerian universities in the 1980s », *Journal of Research in Educational Administration and Planning*, 1(1), pp. 15-23.
- ARIKEWUYO, M. O. (1997), « Democratization of governance in tertiary institutions: A critical analysis of perceived involvement of the student union in the administration of institutions of higher learning in Nigeria », *Zimbabwe Journal of Education Research*, 9(3), pp. 277-286.
- ARIKEWUYO, M. O. (2000), « Evolution of private universities in Nigeria: Implications for national development ». Departmental Seminar Paper, Ogun State University, Ago-Iwoye, Nigeria.
- ACADEMIC STAFF UNION OF UNIVERSITIES (2001), « The FGN – ASUU dispute: The true story », *The Scholar*, juin, p. 4.
- BALOGUN, T. A. (1982), « Science, society and science teaching effectiveness in Nigeria », *Journal of Science Teacher Association of Nigeria*, 2(1), pp. 14-20.
- CHIDAM' MODZI, H. F. (1996), « Academic freedom and social development: The case of Malawi », *Journal of Philosophy and Development*, 2 (1&2), p. 80.
- CODESRIA, (1993), *Déclaration de Kampala sur la liberté intellectuelle et la responsabilité sociale*, Dakar, Sénégal.
- EJIUGU, A. M. (1987), « Democratization of the administrative process in Nigerian universities: Issues and trends », in A. M. Ejiogu et D. Ajeyalemi (dirs. pub.), *Emergent Issues in Nigerian Education*, Lagos: Joja Educational Research and Publishers, pp. 109-126.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION (2003), *Education Sector Status Report*, Abuja: Federal Ministry of Education.
- FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA (1998), *National Policy on Education (Revised)*, Yaba, Lagos: NERC Press.
- FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA (1999), *Constitution of the Federal Republic of Nigeria*, Abuja: Federal Ministry of Information.
- JOINT ADMISSION AND MATRICULATION BOARD (2001), *Guidelines for admission to first degree courses in Nigerian universities, 2001/2002 session*, Abuja: JAMB.
- LAWAL, O.O. (1986), « The declining fortunes of humanities education », in A. M. Ejiogu et D. Ajeyalemi (dirs. pub.), *Emergent Issues in Nigerian Education*, Lagos: Joja Educational Research and Publishers, pp. 160-170.
- OBANYA, P. (1999), « Higher Education for an emergent Nigeria », Ibadan: Faculty Education, University of Ibadan, 50th Anniversary Lecture.

- OBILADE, S. (1992), « JAMB and university admission in Nigeria », in. T. Ajayi et R. A. Alani (dirs. pub.), *Contemporary Issues in Nigerian Education*, Ijebu-Ode: Triumph Books Publishers.
- OGUNSOLA, A. F. (1983), « National Policy on Education Revisited », in S. Adesina, K. Akinyemi, et K. Ajayi (dirs. pub.), *Nigerian Education: Trends and Issues*, Ile-Ife: University of Ife Press Ltd, pp. 263-270.
- OKOGIE, J.A. (2004), « The Nigerian University System, No longer on ivory tower », paper presented at the 5th Open Lecture of the Faculty of Education, Olabisi Onabanjo University, Ago-Iwoye, 20 janvier.
- OLORODE, L. (2001), « Democratic imperatives and higher education in Nigeria: The Quest for Social Justice », *Proceedings of the 12th General Assembly of the Social Science Academy of Nigeria*, 3-7 juillet.
- OLUYA, S. I; H. M. OLU-BRAIMOH and O.O. OKEGE (1999), *Compendium of Issues in Citizenship Education in Nigeria*, Ibadan: Remi Ade Press & Company.
- POPOOLA A. (1997), « An Assessment of the sufficiency of teaching time in Nigeria's school system », *International Journal of Education Management*, Vol. 2, N° 1, pp. 19-26.

Les écoles d'art de demain : enjeux et possibilités

par

Ellen Hazelkorn

Dublin Institute of Technology, Irlande

Dans les pays de l'OCDE, décideurs publics, gestionnaires et professionnels de l'enseignement débattent de l'avenir du supérieur. L'enseignement supérieur est soumis à des exigences sans cesse plus grandes alors même que les financements s'amenuisent et que les coûts augmentent. Sous l'effet de l'internationalisation et de la mondialisation, le marché de la formation où jadis le laissez-faire était de mise, opère désormais dans un environnement beaucoup plus compétitif. Les diverses forces ainsi à l'œuvre impriment une orientation bien précise à l'organisation et à la gestion des établissements individuels.

Les écoles d'art n'échappent ni à ces évolutions ni aux enjeux qui en découlent. Alors que bon nombre d'entre elles étaient à l'origine (et demeurent) des établissements de petite taille, indépendants, et financés par des fonds publics (ou privés), d'autres concluent des accords formels (ou informels) de collaboration, qui aboutissent parfois à des fusions avec des universités, ou encore s'appuient sur leur appartenance de longue date à une université pluridisciplinaire. Quoi qu'il en soit, toutes doivent s'adapter à un ensemble commun de caractéristiques et de tendances émergentes, parmi lesquelles : la mondialisation et l'internationalisation ; l'évolution de la démographie et des modes de scolarisation ; la révolution technologique, le durcissement de la réglementation ; les nouveaux lieux et modalités d'enseignement ; ou encore les nouvelles caractéristiques du lieu de travail. Tandis que les établissements d'enseignement supérieur procèdent à leur réorganisation et restructuration afin de répondre aux nouvelles priorités économiques, politiques et budgétaires, les enseignants sont eux aussi soumis à des pressions. Inspiré d'une allocution liminaire prononcée lors de la conférence de l'IMHE, intitulée « Gérer les écoles d'art aujourd'hui » (août 2003), cet article donne une vue d'ensemble de certains des problèmes qui affectent les écoles d'art aujourd'hui et s'interroge sur les solutions que celles-ci adoptent pour tenter de construire leur avenir. Il portera en particulier sur quelques grands problèmes de gestion, comme la recherche, les programmes d'enseignement et les modèles d'organisation et proposera des choix stratégiques.

Introduction

« Les structures universitaires sont conçues pour permettre la réalisation, dans un esprit créatif, d'études approfondies, de grande envergure et s'inscrivant dans le long terme ; cela dit, leur adaptation au changement... varie considérablement. Certains établissements créent de nouveaux programmes et intègrent sans mal de nouveaux domaines, alors que d'autres ont plus de difficultés à modifier leur organisation et leur programme, compte tenu des enjeux ou de l'inertie de leurs dirigeants, de leur culture et de la répartition des ressources, ou des deux à la fois. Les stratégies... diffèrent selon l'importance relative que l'établissement donne à la recherche et à l'enseignement, l'ancienneté et la taille de son effectif d'enseignants et selon que ces derniers sont disposés à coopérer et capables de le faire... » (Committee on Information Technology and Creativity, p. 151).

Dans l'ensemble de l'OCDE, les gouvernements, les responsables politiques et les dirigeants d'universités et autres établissements d'enseignement supérieur se penchent sur l'avenir du supérieur et de tous les établissements concernés. Leur débat se déroule alors que l'enseignement supérieur est soumis à des exigences plus grandes au motif qu'il peut contribuer considérablement à l'économie, au prestige et l'autorité des nations. Les étudiants, dans leurs rôles divers de « citoyens », de « consommateurs » ou de « clients », posent aussi des questions et formulent des exigences, considérant que leur carrière et leur mode de vie futurs dépendent beaucoup de la qualité de leur formation. De même, la société – y compris les secteurs privé et public – demande que les établissements d'enseignement supérieur, en particulier universitaires, soient au service de la communauté dans laquelle ils se trouvent et jouent le rôle de catalyseur et d'intermédiaire dans le transfert de connaissances et de technologies ainsi que dans les activités intellectuelles, culturelles et sociales. Par conséquent, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur sont nécessaires pour concilier les besoins et les attentes des étudiants, des pouvoirs publics et de la communauté dans son ensemble.

Les écoles d'art subissent les effets de ces changements qui remettent en question leur mode d'organisation et de fonctionnement. S'il est vrai qu'elles se différencient par leur histoire et la palette de disciplines qu'elles proposent – elles s'enorgueillissent souvent de leur indépendance et de leur modeste

taille –, aujourd'hui nombre d'entre elles revoient leurs caractéristiques et leurs options pour l'avenir. Certaines passent des accords de coopération, ou fusionnent, avec des universités alors que d'autres misent sur les avantages qu'elles pensent tirer de leur appartenance une université pluri ou interdisciplinaire. À l'instar de tous les établissements d'enseignement supérieur, les écoles d'art se rendent compte qu'elles doivent s'adapter à des situations nouvelles telles que : la mondialisation et l'internationalisation ; l'évolution de la démographie et les modes de scolarisation ; la révolution technologique ; le durcissement de la réglementation ; les nouveaux lieux et modes d'enseignement ; ou encore les nouvelles caractéristiques du lieu de travail et de l'activité des universitaires. Le présent article¹ donne une vision générale de l'incidence qu'ont ces faits nouveaux sur les écoles d'art et s'interroge sur les solutions que ces dernières adoptent pour s'adapter aux « nombreuses forces qui agissent sur elles » (Clark, 2001, p. 9). Il s'articule en quatre grandes parties : La première partie est une étude synoptique, qui propose une topologie des écoles d'art pour nous aider à comprendre leur diversité. La deuxième partie donne un aperçu du nouveau paysage dans lequel les écoles d'art évoluent actuellement. Dans la troisième partie, nous examinons la question de la recherche qui constitue un véritable défi pour les arts et enfin, en dernière partie, nous traitons des conséquences du débat actuel sur l'enseignement supérieur et sur certains choix stratégiques des écoles d'art.

Topologie des écoles d'art

Sur le plan de l'organisation, les écoles d'art peuvent aujourd'hui être classées selon au moins huit critères différents concernant leur statut, leur mode de gestion, leur financement et les disciplines enseignées. Certaines de ces caractéristiques sont valables simultanément à l'intérieur et au-delà des frontières nationales.

1. *Accords indépendants de collaboration, intégrés à l'université.* Nombre d'écoles d'art et de conservatoires avaient à l'origine le statut d'« instituts » ou d'« écoles » privés ou indépendants, parfois fondés autour de la réputation d'une personne ou d'un groupe d'artistes /de musiciens. Certains de ces établissements ont été fondés grâce au mécénat royal et étaient rattachés à des académies de peinture ou de sculpture. Aux XVIII^e et XIX^e siècles, les villes en province avaient pour coutume de créer des écoles d'art locales (et parfois des académies) pour faire montre de leur culture et de leur richesse. Aujourd'hui, les accords entre établissements sont plus complexes et diversifiés. En Europe, les écoles d'art ou les conservatoires indépendants, qui relèvent souvent des municipalités ou des régions et comptent un effectif restreint d'étudiants, sont encore courants ; ailleurs, en revanche, notamment aux États-Unis², en Australie et au Royaume Uni, on a eu tendance à les faire fusionner avec des universités ou à les intégrer dans

ces établissements, parfois sous la dénomination de « filières artistiques », dans le but de réunir une diversité de formes d'art. Sous l'effet de pressions diverses, notamment les coûts, la réforme des dispositifs d'homologation et de certification, et les exigences émanant de la société ou des étudiants, les instituts indépendants d'art établissent d'autres formes de coopération, souvent pour garantir leur autonomie, et peut être pour franchir un premier pas vers d'éventuelles fusions. Le statut peut aussi avoir une incidence sur le pouvoir qu'ont les établissements de délivrer les diplômes. Certaines écoles d'art maintiennent une relation de semi autonomie vis-à-vis de leurs universités respectives et gèrent leur fonctionnement au jour le jour, sans être habilitées à délivrer des diplômes (voir ci-dessous numéro 7).

2. *Nationales, régionales ou de proximité.* Les écoles d'art, comme d'autres établissements d'enseignement supérieur, se distinguent souvent selon leur mission et leur approche stratégique. Certaines cherchent à se forger une mission nationale en attirant des étudiants et du personnel à l'échelle nationale voire internationale, alors que d'autres gardent une orientation régionale ou de proximité.
3. *Financement public ou privé.* Le financement peut être un élément crucial et déterminant qui influe sur d'autres aspects de cette topologie. Dans certains pays, les écoles d'art sont principalement financées par des fonds publics, combinant souvent les fonds de l'État (ministère), de la région et des communes, alors que d'autres dépendent plus fortement du financement privé. Quel que soit le principal mode de financement, même les établissements publics doivent trouver des fonds supplémentaires à l'extérieur, par exemple auprès de mécènes ou de fondations philanthropiques, ou grâce à des subventions obtenus par voie de concours, aux droits d'inscription, à des activités marchandes, à la propriété intellectuelle, etc.
4. *Droits d'inscription ou gratuité des études.* La position des pays varie sur la question de savoir si les étudiants doivent ou non payer des droits d'inscription. Aujourd'hui, les gouvernements, et de ce fait, les établissements, appliquent des droits d'inscription, souvent financés par des formules de prêts aux étudiants, pour contribuer au financement de l'enseignement supérieur. Il en va de même pour les écoles d'art.
5. *Ministère de la Culture ou ministère de l'Éducation.* La structure de gestion des écoles d'art varie considérablement selon les pays. Certaines écoles d'art relèvent de la compétence du ministère de la Culture (s'il y en a un) alors que d'autres pays considèrent qu'elles font partie de l'enseignement supérieur en général, sous l'égide du ministère de l'Éducation. Le fait de relever de l'un ou l'autre de ces ministères a des conséquences non négligeables pour les écoles d'art et leur statut, tel que le gouvernement et/

ou l'établissement lui-même le perçoivent. De ce fait, d'aucuns pensent que le fait de dépendre du ministère de la Culture apporte une plus grande sécurité et un plus grand retentissement.

6. *Palette et combinaison de disciplines.* Les disciplines proposées varient d'une école à l'autre, en fonction de l'appellation ou du nom de l'école, par exemple école d'art et de design, école de cinéma, conservatoire, cours d'expression verbale et d'art dramatique. Quant à l'éventail complet des formes d'art comprises, il ne semble pas y avoir de règle, sauf pour l'enseignement de la musique et de la danse (le ballet) classiques qui sont habituellement considérés séparément et assurés dans des lieux distincts, encore que cette situation tende à disparaître du fait de l'interdisciplinarité. La spécificité des disciplines peut aussi se refléter dans les diplômes décernés : il s'agira d'un diplôme de peinture et non d'un diplôme des beaux-arts ou encore d'un diplôme d'interprétation musicale et non de musique. Parfois, l'éventail et l'association de disciplines ainsi que les activités s'y rapportant, peuvent dépendre de la taille et des ressources de l'école. De plus, l'importance donnée à la création artistique ou musicale peut parfois sembler aux antipodes de la recherche. Les écoles d'art et les artistes/musiciens tendent à distinguer leurs activités de celles des autres établissements d'enseignements supérieur et des autres formations, considérant que la « créativité » est une mission unique d'enseignement, ce qui peut créer des tensions au sein des écoles et entre elles, entre ce qui est perçu comme l'aspect pratique ou professionnel et l'aspect théorique. D'autres débats autour des disciplines recourent les problèmes soulevés ici- voir plus bas.
7. *Diplômes, notamment universitaires, et autres titres.* Autrefois, les écoles d'art délivraient des diplômes locaux mais dans la deuxième moitié du vingtième siècle, elles commencèrent à passer sous un contrôle national centralisé et à décerner des diplômes nationaux homologués par des organes centraux. Aujourd'hui, elles délivrent en général des diplômes homologués par une université locale ou sont elles mêmes habilitées à délivrer des diplômes (c'est le cas des établissements intégrés ou de grande taille). Bien que dans certains pays, ces écoles continuent de décerner des diplômes nationaux spécifiques à leur champ disciplinaire (et parfois, certaines leurs propres diplômes locaux, reconnus, il est vrai, à un plus haut niveau), une transformation radicale s'est opérée puisque les diplômes d'art sont non plus des titres professionnels indépendants mais des titres universitaires d'État (éventuellement harmonisés à l'échelle internationale dans le cadre de la Déclaration de Bologne). Toutefois, ce processus demeure inégal et il existe encore des diplômes professionnels (certificats, diplômes, BTEC³ etc.) ainsi qu'une superstructure de plus en plus

importante de diplômes post-licence, MA (master), MFA⁴ (maîtrise des beaux arts), DFA (diplôme des beaux arts), PhD (doctorat), etc.

8. *Gestionnaires et membres des conseils d'administration* : ceux qui sont élus et ceux qui sont nommés. Les écoles d'art ont une structure de gestion interne qui varie en fonction des liens qu'elles entretiennent avec leur ministère de tutelle et selon qu'elles sont publiques ou privées. Lorsqu'elles sont publiques, le législateur les oblige à compter un grand nombre de représentant de l'État, souvent désignés par le ministère, dans leur conseil d'administration ; lorsqu'elles sont privées, en revanche, elles jouissent d'une latitude plus grande pour choisir les membres dudit conseil et souvent prennent soin de nommer des personnes ayant des relations politiques, professionnelles et culturelles. De la même façon, les postes de recteur, président, directeur ou doyen présentent des variantes. Certains sont nommés pour une durée déterminée, par le conseil d'administration, et d'autres ont un poste permanent ou encore sont choisis par le personnel. En Europe, les gouvernements tendent à insister sur la mise en place de structures de direction et de contrats leur permettant de fixer, d'un commun accord, un ensemble d'objectifs et de normes qui sont à la base du financement des établissements. Les présidents d'universités américaines pourraient trouver ce contrat « formel » du gouvernement assez étrange, mais en réalité, ils sont eux aussi personnellement responsables devant un conseil d'administration qui est habilité à les démettre de leurs fonctions, s'ils n'obtiennent pas les résultats convenus. En réalité, seule la terminologie permet de différencier ces deux modèles. Ainsi, alors que le degré d'autonomie des dirigeants varie, les exigences envers les cadres supérieurs à l'échelle internationale s'accompagnent d'un coût de plus en plus élevé et font l'objet d'un examen de plus en plus minutieux.

Par ailleurs, cette topologie est d'autant plus complexe que les innovations au sein des disciplines artistiques et entre elles aboutissent à une sérieuse redéfinition de la filière. Dans le passé, chaque forme d'art se démarquait très nettement des autres, même si dans la pratique, les artistes passaient souvent outre ces frontières dans leur travail. Aujourd'hui, non seulement ces croisements disciplinaires deviennent de plus en plus la norme, mais de nouvelles disciplines apparaissent. Ainsi, les divers domaines ou sous disciplines des beaux arts et du design (comme la peinture, la sculpture, la gravure de reproduction, l'installation, le textile, l'illustration, le graphisme, l'art du spectacle, etc.) sont combinés intellectuellement et dans le cadre du programme, sous le libellé des arts visuels. Le cinéma, la télévision et la photographie sont souvent désignés comme l'étude de l'image fixe et en mouvement ou de plus en plus comme les arts médiatiques. La musique et la danse (en particulier le ballet) classiques restent encore quelque peu à l'écart des ces « fusions », même si l'expression « arts du spectacle » englobe souvent

la musique, le théâtre et l'art dramatique, la danse et le mime. L'architecture est parfois incluse dans l'art et le design.

Les innovations technologiques ont donné lieu à la création de nouveaux domaines comme les multimédia, les media numériques, les arts électroniques et la musique électronique/ assistée par ordinateur, qui à leur tour ont considérablement transformé et modifié les délimitations traditionnelles entre les disciplines artistiques. Ces domaines innovateurs nouveaux s'appuient sur de nouvelles alliances entre des disciplines jusqu'ici « ennemies », comme l'informatique, l'électronique, la mécanique et l'art. Parallèlement à ces évolutions, la culture visuelle, en tant que nouveau domaine d'études, tente d'intégrer le visuel dans une théorie générale de la communication applicable à diverses disciplines et circonstances sociales plutôt qu'à une forme spécialisée d'expression ou d'activité. Enfin, les mutations sur le marché du travail et le développement des industries culturelles ont offert de nouvelles possibilités aux diplômés des disciplines artistiques tout en les obligeant à faire preuve d'une plus grande flexibilité et interdisciplinarité. Face à cette évolution, les écoles d'art et les conservatoires proposent désormais de nouveaux programmes interdisciplinaires, qui permettent aux étudiants d'associer différentes formes artistiques et musicales et de franchir des frontières jusque là étanches.

Ensuite, la façon dont nous percevons la spécificité des formes d'art ou leurs interrelations a des conséquences du point de vue de l'organisation physique de l'enseignement. On observe de nombreux cas où les différentes formes d'art sont enseignées dans des locaux distincts et éloignés les uns des autres dans une même ville, mais aussi, et de plus en plus, des cas où elles le sont dans un même bâtiment, même si, dans cette structure, des espaces différents et distincts leur sont affectés. Des considérations économiques et un intérêt croissant pour l'interdisciplinarité ont incité à instaurer des croisements entre les filières, les cursus et les installations : au sein des disciplines artistiques et entre elles, avec d'autres disciplines, ainsi qu'entre les régions et entre les pays. On s'est rendu compte que les services et les produits artistiques ou culturels peuvent avoir un impact économique, et cette prise de conscience a fondamentalement changé l'interaction entre les écoles d'art et l'industrie. Partout dans le monde, le secteur culturel est un volet de plus en plus important des stratégies de développement économique des villes et des régions, qui prévoient la cohabitation, dans un même lieu, d'écoles d'art, de PME, de pépinières d'entreprises ou d'installations pour start-ups et d'organisations culturelles (voir Hazelkorn et Murphy, 2002)⁵.

Enfin, on distingue souvent les écoles d'art selon les objectifs de leur cursus. Traditionnellement, on privilégiait la formation d'artistes et de musiciens spécialisés, qui par la suite étaient censés vivre de leur art, d'ordinaire en menant une carrière de soliste. Voilà pour l'objectif ! En fait, il

pouvait être, et il était, très difficile de gagner sa vie en pratiquant son art : telle était la dure réalité ! C'est pourquoi le mécénat religieux ou étatique des arts existe depuis des siècles. Cette précarité financière a mis à mal les principes traditionnels, incitant les diplômés d'art et l'académie à avoir une vision plus large des possibilités d'emploi ou les obligeant à adopter cette attitude. Si les diplômés d'art ont toujours complété les revenus de leur art par l'enseignement, nombre d'entre eux exercent aujourd'hui des fonctions de commerciaux ou de spécialistes soit dans leur discipline, soit dans le secteur plus large de la création ou de la culture. Beaucoup d'autres, tout comme dans les autres disciplines, trouvent du travail dans des domaines sans rapport avec leur formation. Aujourd'hui, il n'est pas surprenant de voir des écoles d'art promouvoir le fait que l'art donne des bases solides quelle que soit la carrière envisagée par la suite. Certaines écoles proposent des formations, ou des modules de perfectionnement professionnel, qui permettent d'apprendre à survivre économiquement, à traiter avec des organismes de financement, à obtenir des subventions, à gérer un atelier, à travailler à son compte ou à diriger une petite entreprise, etc.

L'environnement en mutation de l'enseignement supérieur

Sans aucun doute, l'avènement d'une société mondiale du savoir et de l'information a eu un formidable impact sur l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Les administrations publiques et les dirigeants des établissements relèvent un ensemble de nouveaux défis liés, entre autres, au financement et aux structures des systèmes et des établissements, à la mondialisation et à l'internationalisation, à l'évolution démographique, aux modes de scolarisation, à la révolution technologique, au durcissement de la réglementation, aux nouveaux lieux et types de formation, à la production de savoirs et à la gestion de la recherche, à l'évolution des caractéristiques du lieu de travail et du travail universitaire.

« Les forces à l'oeuvre laissent entrevoir un changement d'orientation radical vers des taux encore plus élevés de scolarisation dans le supérieur, répondant à de fortes demandes reflétant les intérêts divers des « clients », alors que l'expansion répondait auparavant plutôt aux impératifs de l'offre et à la volonté des établissements ». (OCDE, 1998, p. 3).

Les dispositions prises face à ces forces et circonstances nouvelles ont eu un sérieux retentissement y compris sur l'enseignement supérieur. Les écoles d'art fonctionnent dans cette situation nouvelle et il leur faut donc mesurer l'importance et l'ampleur de ces changements et de ces défis ainsi que leurs répercussions probables.

Dans la mesure où la demande et les besoins augmentent plus vite que les financements publics, on met de plus en plus l'accent sur la situation de

l'offre et de la demande, sur l'utilisation optimale des ressources financières et sur l'obligation de rendre des comptes. C'est pourquoi les établissements d'enseignement supérieur font désormais preuve d'un plus grand esprit d'entreprise et se constituent davantage en société, considèrent leurs étudiants comme des clients avisés et se font concurrence pour obtenir des financements et recruter les étudiants. De nouveaux prestataires, y compris des établissements à but lucratif, sont apparus. Parallèlement, les gouvernements ont adopté le rôle plutôt d'acheteurs que de fournisseurs de services. L'économie mondialisée du savoir et la soif de connaissances ont accru le rôle et l'importance de la recherche et du développement, ce qui a conduit les personnes et les entreprises à exiger des diplômes de plus haut niveau. Les études supérieures passent désormais pour être obligatoires, l'accent étant mis sur l'obtention d'un produit dont la qualité est garantie à l'échelle internationale. Le processus de Bologne, mécanisme européen qui vise à faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants ainsi que leur collaboration grâce à la comparabilité et la meilleure lisibilité des systèmes, pourrait ainsi devenir un système « informel » d'assurance qualité. À mesure que l'enseignement et la recherche sont dissociées, et que les liens entre ces deux activités se distendent, le financement des établissements est de plus en plus lié à des résultats mesurables (indicateurs de performance) comme le nombre de diplômés, les produits de la recherche, etc. Le corps enseignant est soumis à des pressions croissantes, en vue notamment d'effectuer des travaux de recherche, mais aussi de faire cours à un nombre croissant d'étudiants dans des salles de classe sans cesse plus grandes. Ces évolutions donnent sans doute lieu à la restructuration des systèmes d'enseignement supérieur.

Face à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur adoptent des stratégies d'organisation, traditionnellement associées au monde des affaires, pour survivre et fonctionner dans ce contexte plus compétitif et plus dur. Pour certains, l'objectif est de jouer sur la taille (résultats de la recherche et effectifs) ; d'autres en revanche, privilégient l'atout du créneau ou de la mission. Les alliances stratégiques – la mise en commun des ressources, des plateformes pour l'administration et les technologies de l'information (TI) et des cursus – sont maintenant chose courante. De fait, les gouvernements et les organisations supranationales (l'UE, l'OCDE, par exemple) encouragent ouvertement de tels partenariats à travers le financement et d'autres instruments d'action. Les établissements d'enseignement supérieur les plus solides jouent le rôle de repreneurs, en acquérant des établissements moins prospères ou concurrents. Les établissements prennent conscience que la cohabitation est d'une certaine manière un critère de survie essentiel. Du fait de l'essor des nouvelles technologies, l'enseignement supérieur national est un concept qui a de plus

en plus de chances de disparaître au profit d'institutions internationales, qui fonctionneront comme des entreprises transnationales et multinationales.

Ces évolutions obligent aussi les établissements à se transformer. Mesures de la réussite d'un établissement et sources de financement extérieur, les produits de la recherche font l'objet de pressions croissantes qui creusent le fossé entre les deux missions de l'université que sont la recherche et l'enseignement. Cette nouvelle dualité, au sein des établissements et entre eux, bouleverse aussi le parcours professionnel traditionnel des universitaires. Cette situation peut conduire à la mise en place de structures de promotion et de centre d'activité distincts ou parallèles pour la recherche et l'enseignement, tels que des unités autofinancées ou génératrices de recettes. Dans le même temps, les étudiants types d'aujourd'hui sont en général plus âgés et ont des origines socio-économiques plus diverses que ce n'était le cas dans le passé. Le fait d'associer études et activité professionnelle a imposé des transformations pédagogiques, elles-mêmes renforcées par la révolution de l'information. L'utilisation généralisée des technologies permet à chacun d'apprendre à distance et en ligne possible et de concilier des études avec son emploi du temps et ses obligations personnelles.

On assiste à la disparition des cloisonnements très nets des établissements – enseignement élitiste/ enseignement de masse, formation professionnelle/ formation universitaire, cursus technologique/ cursus universitaire traditionnel, niveau pré-licence/ niveau post-licence – qui caractérisèrent le développement des systèmes d'enseignement supérieur à la fin du XIX^e siècle. Dans une certaine mesure, ces différents « extrêmes » se rejoignent, chaque extrême adoptant les caractéristiques de l'autre. Ainsi, les universités traditionnelles ont instauré la professionnalisation de leurs formations en privilégiant les compétences utiles et recherchées sur le marché du travail. Par ailleurs, nombreux sont les établissements qui proposent à présent normalement des diplômes post-licence.

Dans le cas des écoles d'art, le mode d'organisation classique change également. Beaucoup d'écoles indépendantes ont fusionné avec des universités de plus grande taille, tandis que d'autres ont formé des alliances avec d'autres établissements, ou entre elles, afin de mettre des ressources ou des installations en commun. L'internationalisation, qui va de pair avec la mondialisation, pousse les écoles d'art à instaurer des partenariats universitaires afin de favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, de développer les activités de recherche et de partager les expériences. Ces partenariats offrent de nouvelles possibilités : les écoles d'art australiennes et européennes constatent que la « créativité » est un produit éducatif très négociable, en particulier auprès des étudiants asiatiques. De ce point de vue, les écoles d'art sont assistées par des organisations internationales comme l'ELIA (Ligue européenne des instituts artistiques) ou l'ICFAD (Conseil

international des doyens des beaux arts)⁶. Au début du XXI^e siècle, les écoles d'art ont pris conscience que le système d'enseignement supérieur, qui jadis pratiquait le laissez-faire, s'était transformé en un marché compétitif, avec des gagnants mais aussi des perdants.

La recherche

Ces dernières années, la recherche est devenue l'une des caractéristiques clés des établissements d'enseignement supérieur. Les gouvernements et les chefs d'établissements ont accordé une grande importance à l'évaluation quantitative et qualitative des résultats de la recherche ainsi qu'à la mesure des possibilités de transfert des connaissances et de la technologie. Les critères d'évaluation à retenir, les mécanismes de financement et les relations entre l'enseignement et la recherche sont des questions qui ont suscité de vastes débats partout dans le monde auxquels les écoles d'art n'ont pour ainsi dire pas participé en partie du fait que toutes les parties concernées partaient du principe que ces questions étaient inappropriées. Aujourd'hui, le débat autour du rôle et de la définition de la recherche au sein des écoles d'art commence à être au devant de la scène. À partir des réponses fournies par deux écoles d'art qui ont participé à une étude internationale pour le Programme IMHE de l'OCDE (Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur), portant sur le développement de la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur (voir Hazelkorn, 2004), on étudie dans la présente section certains des problèmes que la recherche pose aux écoles d'art.

Les écoles d'art participantes ont toutes deux déclaré que la recherche était essentielle pour rester en première ligne dans leur domaine d'activité. À l'origine, les écoles d'art pensaient que cela impliquait de mettre l'accent sur les compétences ; toutefois, avec l'émergence de l'économie du savoir, l'importance donnée aux compétences était devenue intrinsèquement liée à la capacité croissante de recherche :

« ... pour être à la pointe de la connaissance, de la créativité et de la pratique dans le domaine des arts, de la communication et du design [...] pour accomplir sa mission [...] pour favoriser le dynamisme et l'innovation du milieu concerné dans lequel la pratique professionnelle, la recherche et l'érudition contribuent à l'enseignement et à l'acquisition de savoirs ».

« ... les progrès sociaux et technologiques [sont] aujourd'hui si rapides qu'il est essentiel que les connaissances s'appuient sur la recherche pour qu'enseignants et formations tiennent compte des progrès – et a fortiori soient en phase avec eux. [Il est fondamental] de maintenir et de

renforcer la professionnalisation de la formation et d'intégrer l'enseignement et la recherche »

De plus, la recherche et les priorités en la matière sont fortement liées à la compétitivité de cette activité. La notoriété dans le secteur de la recherche et les retombées de cette activité prennent une telle importance que les écoles d'art ont financé cette activité, souvent contre l'avis des pouvoirs publics. Le but de ces établissements est de réorienter leur vocation de l'enseignement vers la recherche et de passer d'un enseignement professionnel à un enseignement étayé par des activités de recherche et d'innovation.

L'étude générale de l'OCDE a mis en relief les différences d'organisation entre les établissements anciens et solidement établis et les établissements récents ou émergents. Ces différences s'observent également dans les écoles d'art ; la recherche n'est pas une activité traditionnelle reconnue dans les disciplines artistiques et on a souvent considéré que la recherche théorique s'appliquait aux sciences mais non aux activités créatives. De plus, les enseignants, qui en général exerçaient par ailleurs leur métier d'artistes, de musiciens etc. étaient recrutés en raison de leur réputation professionnelle (acquise par exemple à la faveur d'expositions, de spectacles, d'ouvrages architecturaux ou d'œuvre de design), que personne ne vérifiait puisque l'on considérait qu'elle s'inscrivait dans leur activité (marchande) personnelle plutôt que dans leur dossier d'universitaire ou de chercheur. Par conséquent, les écoles d'art, qui ont eu très largement recours à des enseignants à temps partiel et vacataires, ont traditionnellement souffert d'une information insuffisante ; leurs enseignants, quant à eux, ne remplissaient pas les conditions indispensables à la recherche qui sont, par exemple, de posséder un diplôme (post-licence) de chercheur.

Les écoles d'art étant focalisées sur le travail créatif, le fait de définir la recherche a souvent suscité de grandes tensions dans les disciplines artistiques, au sein du corps enseignant ainsi qu'entre ce dernier et les instances nationales d'évaluation. Invité à donner sa définition de la recherche, un établissement a fait le départ entre une « définition de la recherche à des fins officielles » et une « définition pragmatique de la recherche », alors qu'un autre a distingué « le simple maintien de la pratique et la recherche » :

« ... les notions actuelles de l'OCDE sur la recherche, ajustées par rapport au caractère de la recherche ... [au] Ministère des affaires culturelles :

- recherche appliquée ;
- travail de développement – dont le travail de développement artistique ;
- regroupement des données pertinentes. »

« ... étude originale réalisée pour améliorer le savoir et la compréhension :

- invention d'idées, d'images, de prestations et d'objets qui conduisent à des connaissances nouvelles ou plus approfondies, ou qui produisent des matériaux, des systèmes, des produits etc. nouveaux ou très améliorés
- travail en relation directe avec l'industrie, le commerce et le secteur public. »

Alors que les universitaires s'efforcent de forger la définition de la recherche la plus adaptée à l'art, nombre d'entre eux se demandent si la recherche artistique doit suivre le modèle traditionnel de la recherche ou s'il existe un modèle propre à ce type de discipline. De ce point de vue, certains ont opté pour des méthodes fondées sur la pratique afin d'instaurer un lien véritablement interactif entre le volet créatif (activité ou exécution) et le volet théorique (textuel ou critique). Le RAE britannique (Research Assessment Exercise) s'est employé à assimiler formellement l'activité artistique à un travail de recherche si elle remplit certaines conditions – autrement dit si elle génère véritablement de nouvelles connaissances. Ces deux « approches » peuvent privilégier des aspects légèrement différents : la première est axée sur la façon dont les images, les prestations, les objets élaborés, y compris le design, sont utilisés pour favoriser la production de connaissances, d'hypothèses et de perceptions nouvelles alors que la seconde est plutôt centrée sur le résultat de cette activité, à savoir l'art et le design, la création de musique ou la composition, les prestations théâtrales, la réalisation de films, la photographie, le journalisme, etc. – bien que les deux approches s'inscrivent sous la rubrique « recherche ». Cependant, une autre question se pose : dans quelle mesure la recherche fondée sur la pratique constitue-t-elle un nouveau modèle de recherche, propre aux activités créatives, ou simplement une autre méthode de recherche comparable aux méthodes quantitative et qualitative ? À cet égard, les arts peuvent tirer largement parti des leçons acquises dans les disciplines où la recherche est plus solidement « établie », les sciences ou l'ingénierie, par exemple. Pour le second cas, la recherche comprend la production de prototypes alors que la science dispose d'un modèle d'investigation très perfectionné et communément admis. Plutôt que de concevoir le processus de création en opposition avec l'étude scientifique, il pourrait être utile d'assimiler le processus de création à une investigation scientifique. De même, les autres disciplines peuvent être riches d'enseignements sur le rôle des étudiants chercheurs dans le cadre du travail de recherche ou du savoir. Enfin, invitées à classer les facteurs clés qui influent sur la hiérarchisation de leurs priorités en matière de recherche, les écoles d'art ont des avis se rapprochant sensiblement de ceux des autres établissements d'enseignement supérieur : 1) disposer des compétences voulues et avoir un avantage concurrentiel, notamment dans certains

créateurs, 2) se conformer aux priorités nationales, 3) disposer de mécanismes d'évaluation extérieurs et 4) bénéficier de possibilités de financement.

Le développement de la recherche s'accompagne bien évidemment de ses difficultés et de ses coûts. Du fait des pressions croissantes qui s'exercent pour que des recherches soient faites et pour que les résultats en soient évalués, les universitaires se trouvent subitement confrontés à une « nouvelle série d'attentes... » (Jones et Lengkeek, 1997, pp. 228-229). Il faut, entre autres, s'assurer que les administrateurs et les enseignants reconnaissent les « possibilités de recherche dans l'art et le design » et que « le perfectionnement et la formation des enseignants soient fondés sur la recherche plutôt que sur la collecte et la mise en commun de données d'expérience via la pratique... ». Face à ces pressions, les écoles d'art ont fait valoir que « les objectifs et les aspirations des personnes, des départements et de l'établissement dans son ensemble » correspondent, que toutes les nouvelles recrues sont censées faire de la recherche, et que la pratique de la recherche fait communément partie des critères d'évaluation et d'avancement de carrière. Cette nouvelle façon de conceptualiser la création peut amener à s'interroger sur la propriété intellectuelle (qui en détient les droits, qui la gère) découlant de cette activité. Un établissement, cependant, a estimé qu'en toute objectivité il observait « ...un changement dans la nouvelle génération d'enseignants... ».

Dans ces circonstances, quelles mesures les écoles d'art prennent-elles pour favoriser le développement de la recherche ? Elles s'emploient sérieusement à renforcer le lien entre la recherche et l'enseignement et à développer les systèmes d'accompagnement et de mentorat. Tout comme les modèles de « bonnes pratiques » en place dans l'enseignement supérieur, les écoles d'art tentent de réunir des personnes, autrement différentes, à former des groupes par sujet/ par thème à travers des projets interdisciplinaires et des réseaux intra et inter-établissements. Elles mettent aussi l'accent sur la réalisation de projets en collaboration avec le secteur industriel, les galeries d'art et les musées à travers diverses initiatives culturelles de quartier. Les établissements bénéficient d'un soutien qui revêt diverses formes – décharge de cours, financement ciblé, récompenses académiques, équipements, aide technique, séminaires ou ateliers, etc. Dotées d'une meilleure organisation, les écoles d'art s'emploient désormais à se positionner afin de soutenir la concurrence pour obtenir des financements extérieurs – des conseils de la recherche, du secteur public ou privé, et de fondations indépendantes.

Conclusion

On pourrait aisément dire que les changements en cours dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur ne concernent pas les écoles d'art en raison de leur spécificité et de leur particularité pédagogique. On pourrait

d'ailleurs renchérir sur ce point car cette filière reste très demandée par les étudiants. Cela étant, la présente section décrit une autre stratégie possible pour les écoles d'art, qui s'articule autour de trois propositions inspirées de « l'allocution inaugurale » de Ruth Dunkin, Vice-Chancelier de l'Université RMIT (Dunkin, 2000).

- Les écoles d'art ne sont à l'abri ni des évolutions ni des difficultés auxquels l'enseignement supérieur est confronté à l'échelle globale ;
- Les écoles d'art ont besoin d'approfondir leurs compétences traditionnelles tout en apprenant à participer à la production de connaissances et d'innovations ;
- Les écoles d'art doivent s'adapter aux exigences de l'économie du savoir et du marché du travail en mobilisant leurs capacités de différentes manières.

Les transformations et les problèmes qui assaillent l'enseignement supérieur sont tellement profonds et globaux que les filets de sécurité traditionnels n'existent plus et que l'avenir d'aucun établissement n'est réglé à l'avance. Si les écoles d'art ont mis plus temps à connaître ces bouleversements – ou, serait-il peut-être plus honnête de dire, à en admettre l'impact – l'évolution n'en est pas moins considérable. Ces écoles doivent s'adapter en faisant fond sur leur mission traditionnelle – qui est entretenue par une plus grande spécialisation sur le marché mondial de l'enseignement supérieur – tout en établissant des liens nouveaux et plus étendus avec le tissu local : elles doivent agir comme une ressource de proximité et comme un cercle de recherche et d'enseignement s'insérant dans le secteur de la création/de la culture en général et dans la région. Ce rôle est décisif dans la mesure où il est désormais largement admis que les établissements d'enseignement supérieur ne sont plus les seuls producteurs d'activités d'enseignement et de recherche ; leurs nouveaux fournisseurs sont nombreux et mis en concurrence par les étudiants, les pouvoirs publics, etc. sur la base de critères de qualité et de rapport qualité/prix. Admettant qu'elles ont de plus grandes attributions, les écoles d'art doivent préparer leurs étudiants à un éventail plus varié de métiers et répondre aux nouvelles exigences des étudiants. Quel rôle les écoles d'art peuvent-elles jouer et joueront-elles à l'avenir ?

Au cours de la dernière décennie, deux concepts ont beaucoup influencé les choix des établissements d'enseignement supérieur et des décideurs publics : celui d'université entrepreneuriale et celui de Mode 2 ou de création d'un savoir interdisciplinaire. Pour Burton Clark, « l'esprit d'entreprise » est à la fois un mode essentiel d'organisation et de gestion qui permet aux établissements d'enseignement supérieur de s'adapter à l'évolution de la situation en matière de financement et de gouvernance et une « impérieuse nécessité pour les universités/établissements qui entendent rester dans la course à long terme dans le monde de la formation qui s'internationalise à vive

allure » (Clark, 1998). Clark distingue cinq formes d'action⁷ qui ont défini les grandes axes de l'organisation d'un établissements d'enseignement supérieur dynamique et novateur : l'idée était au fond de donner à chaque universitaire, département et unités les moyens d'entreprendre un développement stratégique mais en partenariat. De même, dans les années 90, Michael Gibbons *et al.* a déclenché un débat international sur la relation entre la recherche et la société, et sur le rôle des établissements d'enseignement supérieur, lorsqu'il a affirmé que les universités n'étaient pas le seul lieu de recherche et de formation. Un savoir à « usage collectif » est un savoir construit dans le but d'être utile. Il s'agit non plus d'une démarche d'élaboration fondée sur une seule discipline (Mode 1) ou réservée à l'université mais plutôt d'un exercice interdisciplinaire et mené/assuré dans le cadre d'un investissement dans la société – c'est-à-dire le grand public, la société civile, le monde de l'entreprise et la région – et d'une collaboration avec elle.

« Le développement des industries du « savoir » non seulement a conduit à un accroissement du nombre de travailleurs du « savoir » et de lieux de production de « savoir », mais aussi a eu en général pour effet de gommer la ligne de démarcation entre les établissements traditionnels du « savoir », tels que les universités et les instituts de recherche, et les autres types d'organisations ». (Nowotny *et al.*, 2002, pp. 15, 95).

Les écoles d'art étant soumises à des exigences sans cesse plus grandes de la part de la société, il leur faut ne plus se contenter de vouloir élever le niveau général de formation de la population et se soucier davantage d'adapter les résultats de leur recherche et de leur enseignement à des objectifs économiques et sociaux bien précis (OCDE, 1999). Les écoles d'art doivent trouver des moyens de dépasser leur profond attachement à telle ou telle discipline artistique et à tout ce qui s'y rapporte – contenus d'enseignement, gestion et organisation. Objectivement, cette évolution exige un débat faisant intervenir à la fois les écoles d'art et toutes les personnes ayant un lien avec l'art.

1. *Qu'advient-il d'un diplômé en art ?* Jusqu'à une date récente, le cursus des écoles d'art avait essentiellement pour objet d'instruire (de former) de futures artistes selon le modèle dit de l'« atelier », l'élève doué travaillant avec un artiste/musicien reconnu. Dans ce cas de figure, l'école d'art était dans une certaine mesure dépossédée de son rôle d'établissement d'enseignement supérieur du fait de la priorité accordée au talent reconnu de l'artiste professeur, pour qui l'enseignement était une activité qui souvent s'ajoutait à l'exercice de son métier d'artiste.

À l'inverse « des grandes écoles de commerce et autres [qui] sont évaluées par rapport à leur capacité à former des diplômés qui obtiendront un certain succès dans leur domaine [...], les écoles d'art [...] ne se vantent pas du nombre de leurs diplômés qui ont réussi [...] – le peu d'élus constituerait

un constat embarrassant –, mais elles définissent des objectifs plus modestes » (Grant, 1999).

Attendu que les étudiants et les pouvoirs publics exigent davantage de l'enseignement, les professionnels du supérieur ont été interrogés, et s'interrogent, à la fois sur le contenu et la pertinence des cursus artistiques et se demandent dans quelle mesure ces derniers préparent les étudiants à une carrière dont tout le monde reconnaît la précarité. Les questions liées à l'employabilité des étudiants en art (voir ELIA, 2000 et Hazelkorn, 2000) ont gagné en importance étant donné le rôle économique non négligeable des activités artistiques, les nouvelles possibilités (créativité) qu'offre le croisement des arts avec les technologies numériques, et les possibilités d'emploi dans les « industries de la culture ». Face à cette évolution, il semble exister deux grandes approches :

« ... est une école supérieure polyvalente d'arts où étudiants, corps enseignant, professionnels et membres de diverses communautés culturelles se réunissent pour acquérir un niveau élevé de compétence professionnelle, rechercher les connexions, élaborer de nouveaux modes de communication et s'investir dans le processus de création artistique [...] [le] programme multidisciplinaire prépare les étudiants à des carrières artistiques et leur donne les outils pour se lancer dans de nombreuses autres voies professionnelles ». (CVPA, University of Massachusetts, de Dartmouth).

« ... propose des filières artistiques professionnelles aux étudiants talentueux qui veulent faire carrière dans les arts plastiques, le cinéma, le théâtre, la danse, l'architecture, la musique ou la muséologie, et devenir artiste créateur ou interprète, professeur d'art, ou encore exercer dans l'ombre une profession créatrice ». (Amsterdam School of the Arts – AHK).

La dichotomie qui oppose l'artiste au professionnel de la culture a une incidence directe sur le programme. Alors que certaines écoles d'art déclarent que « le diplômé doit au bout de cinq ans exercer son métier d'artiste professionnel ou de professionnel de l'art », d'autres intègrent à leur formation des expériences pratiques, des stages, des perfectionnements professionnels et d'autres possibilités du même genre, afin d'aider les étudiants à prendre conscience de la situation actuelle dans le secteur et pour reconnaître et acquérir les qualités et les compétences « entrepreneuriales », dans la perspective d'établir leurs propres entreprises à l'avenir.

2. (Re)Définir les objectifs de la pratique des disciplines – conséquences pour les programmes ? Au cours des dix dernières années, l'interdisciplinarité a régulièrement gagné du terrain, les croisements de disciplines et l'enrichissement mutuel étant de plus en plus reconnus et facilités. Les synergies créées entre les diverses perspectives permettent d'approfondir

chaque discipline, de l'élargir, de la synthétiser davantage, et de lui donner une meilleure cohérence et de ménager des connexions avec/entre les autres disciplines ainsi qu'avec le monde externe. C'est pourquoi de nombreuses écoles d'art proposent des formations interdisciplinaires, même s'il est important de souligner que l'interdisciplinarité repose sur la pratique d'une discipline. Parmi les projets transdisciplinaires, les plus intéressants sont peut-être ceux qui sont nés du croisement des arts, de la science et de la technologie. Les technologies de l'information et la pratique créatrice ont généré de nouvelles disciplines, comme les arts électroniques, les média numériques et l'initiation à l'électronique, qui préparent les étudiants à d'autres métiers possibles. Dans les nouveaux programmes, l'accent est mis plutôt sur les applications créatrices que sur l'utilisation des technologies de l'information comme simple nouvel outil. Cette évolution a eu des conséquences du point de vue de la pédagogie et de l'organisation des établissements : laboratoires studios expérimentaux et de recherche, ateliers, nouvelle organisation des arts médiatiques et du design, enseignement virtuel et espaces formation.

3. *Nouveaux modèles d'organisation des écoles d'art ?* Afin de s'adapter au nouvel environnement de l'enseignement supérieur, les écoles d'art commencent à tirer parti des interfaces entre les disciplines et les organisations extérieures. Il est possible de créer de nouvelles possibilités en favorisant activement une culture de collaboration à l'intérieur des établissements et entre eux – avec d'autres écoles (d'arts) et/ou au sein d'universités plus grandes et (à la faveur d'un contrat avec la collectivité locale) avec des organisations artistiques (des musées et des galeries d'art, par exemple) et/ou dans le cadre d'un « pôle » d'activités culturelles. Des conséquences en découlent pour l'organisation, et surtout, la conception architecturale des écoles d'art, l'objectif étant de favoriser l'interdisciplinarité des différentes formes d'art et ainsi que dans l'ensemble du campus. À l'instar des autres établissements d'enseignement supérieur, les écoles d'art adoptent aussi un mode de gestion qui favorise l'innovation et facilite la participation du personnel à travers des unités interdisciplinaires, des entreprises de design/technologie, des unités de commercialisation et des centres d'incubation, des spectacles expérimentaux, des festivals, des projets de formation, des cursus autofinancés, etc. Toutes ces activités sont assorties de financements émanant du tiers secteur.

Pour conclure, on peut dire que les dirigeants des écoles d'art doivent faire plusieurs choix stratégiques. L'approche bipolaire proposée a pour objet d'offrir une palette de solutions plutôt qu'une alternative pure et simple. Ces dirigeants doivent décider des solutions qui conviennent à leur établissement, autrement dit trouver le bon équilibre pour que leur école s'adapte avec succès au nouvel environnement compétitif international.

- *Indépendance ou intégration ?* Dans quelle mesure l'école doit-elle ou peut-elle conserver son indépendance ou devrait-elle chercher à établir des alliances avec d'autres établissements similaires ou, éventuellement, complémentaires ?
- *Spécialisation ou interdisciplinarité ?* Dans quelle mesure l'établissement doit-il axer sa mission et son programme sur un seul champ disciplinaire ou devrait-il en plus innover en privilégiant l'interdisciplinarité, ce qui l'amènerait à établir un lien entre diverses formes d'art ou entre l'art et d'autres disciplines comme la technologie ?
- *Enseignement axé sur la créativité ou sur l'emploi ?* Dans quelle mesure le programme des écoles d'art doit-il comprendre des sujets liés à l'emploi et au monde des affaires ou assurer aux étudiants « une formation qui va au-delà du champ couvert par telle ou telle discipline et profession » ? (OCDE, 1998, pp. 43-44).
- *Focalisation interne ou engagement à l'échelle locale ?* Dans quelle mesure l'établissement d'enseignement artistique doit-il interagir avec la société ?
- *Exercice d'un métier/activité créatrice ou recherche ? Transmission de savoirs ou recherche ?* Dans quelle mesure une école d'art doit-elle promouvoir l'exercice d'un métier ou d'une activité créatrice et/ou la transmission de savoir ou la recherche ? Quel est le bon équilibre entre ces différentes solutions ?
- *Dépendance à l'égard du financement public ou diversification des sources de financement ?* Quel est le bon équilibre entre financement public (de l'État) et financement privé (subventions, fondations philanthropiques, activités marchandes, etc.) ?

Les choix sont plus difficiles à faire dans certains cas que dans d'autres, et chaque établissement doit, il est vrai, les inscrire dans une stratégie qui tient compte de sa réalité externe. Toutefois, il est évident que l'enseignement supérieur fait partie des activités de formation soumises à une vive concurrence à l'échelle internationale. Les universités et les autres établissements d'enseignement post-secondaire ne peuvent plus désormais exister uniquement grâce à leurs réussites passées ou à leur histoire. Aujourd'hui, la société leur demande des comptes à tous, y compris les écoles d'art qui, pour s'assurer un avenir durable, doivent faire les bons choix.

L'auteur :

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

Notes

1. Le présent document est inspiré la communication faite lors de la conférence de l'IMHE sur le thème « Gérer les écoles d'art aujourd'hui », OCDE, Paris, août 2003. Les commentaires et suggestions de Kieran Corcoran et de Tom Evans ont été tout à fait bienvenus ; cela étant, les éventuelles erreurs ou omissions sont miennes.
2. Des instituts d'art à but lucratif existent dans de nombreuses villes américaines, certains d'entre eux étant rattachés à des musées/galeries renommés.
3. Ce diplôme universitaire britannique (inférieur à la licence) porte reconnaissance à l'échelle nationale d'un large éventail de compétences et qualifications professionnelles.
4. La MFA (Maîtrise des Beaux Arts) constitue aux États-Unis le diplôme de fin d'études dans le domaine des arts créatifs et des médias ; récemment, certaines universités ont créé un DFA (Diplôme des Beaux Arts). Il existe un équivalent en musique, le DMA.
5. Certains ministres de la Culture restent attachés au modèle de l'Académie des Beaux Arts, tour d'ivoire de la culture, qui doit rester pure et à l'écart de l'industrie, du commerce ou même de l'argent. Cette position, particulièrement défendue par les Français, a cependant aussi influencé les Allemands (l'Allemagne a créé son système d'écoles d'art sur le modèle de l'Écoles des Beaux Arts de Paris qui date de la période de la guerre franco prussienne). [Je remercie Tom Evans de cette précision]
6. L'ELIA et l'ICFAD, par exemple, ont conjointement parrainé un *Senior Managers Forum* en décembre 2003 pour confronter des expériences et prendre conscience des nouveaux défis auxquels l'enseignement supérieur artistique est confronté.
7. (i) *Diversifier les sources de financement* : compte tenu de la réduction des dépenses publiques et vu qu'il est nécessaire de disposer de fonds discrétionnaires, il est désormais capital que les établissements diversifient leurs sources de financement ; leur survie et leur stratégie d'action en dépendent. (ii) *Renforcer l'organe de pilotage* : la complexité et les difficultés allant en s'accroissant, les universités et les écoles d'art sont de plus en plus dans l'obligation de trouver des façons de s'organiser et d'assurer leur gestion. (iii) *Élargir leur rayon d'action* : les unités transdisciplinaires ou de vulgarisation (centres de recherche, entreprises, etc. par exemple) ouvrent de nouvelles possibilités tout en offrant un moyen de mobiliser des recettes supplémentaires. (iv) *Stimuler le noyau dur de l'université* : donner aux universitaires et aux départements les moyens de faire preuve d'« esprit d'entreprise », de créer des alliances et de mobiliser des recettes auprès du tiers secteur. (v) *Intégrer la culture entrepreneuriale* : promouvoir une culture du travail qui intègre le changement.

Références

- AMSTERDAM SCHOOL OF THE ARTS (AHK), <http://www.ahk.nl/info.html>.
- COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY AND CREATIVITY (2003), US National Academy of Sciences, Washington D.C.
- CLARK, B. (2001), « L'Université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite », *Gestion de l'enseignement supérieur*. Vol 13, pp. 2-9.
- CLARK, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press/Issues in Higher Education, Pergamon, Royaume Uni, p. 11.

- DUNKIN, R. (2000), « Allocution inaugurale », Royal Melbourne Institute of Technology University, Melbourne, Australie, 30 octobre ; www.rmit.edu.au/departments/chancellery/vc/speeches/001030.htm.
- ELIA [Ligue européenne des instituts artistiques] (2000) Projet « *Employability in the Arts* », avec le financement de la DG pour l'emploi de l'UE.
- GRANT, D. (1999), « What becomes of an MFA? », *Chronicle of Higher Education*, 26 février.
- HAZELKORN, E. (2000), « Making a Living from the Arts, » présentation lors de la conférence *Employability in the Arts*, Dublin, novembre.
- HAZELKORN, E. (2004), « Développer une activité de recherche : les défis qui attendent les retardataires et les nouveaux venus », *Politiques de gestion de l'enseignement supérieur*, Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, OCDE, Vol. 16. 1, pp. 133-157.
- HAZELKORN, E. et C. MURPHY (2002), « The Cultural Economy of Dublin », *Sociological Chronicles*, V. 3, ed. Mary Corcoran and Michel Peillon, Dublin, IPA.
- JONES, G. et N. LENGKEEK (1997), « Research Development: The Experience of the New University », dans *Research and the New Tomorrow*, UNITEC, Auckland, Nouvelle Zélande, pp. 228-229.
- NOWOTNY, H., P. SCOTT et M. GIBBONS (2002), *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press, RU.
- OCDE (1998), *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris.
- OCDE (1999), *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, Paris.
- UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS de DARTMOUTH, College of Visual and Performing Arts, www.umassd.edu/cvpa/mission.html.

Erratum

L'adresse de deux auteurs a été reproduite incorrectement dans le dernier numéro de *Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16 n° 2. La rédaction présente ses excuses aux auteurs. Les adresses correctes sont indiquées ci-dessous :

Page 18 il faut lire:

Maurice Kogan
Professor Emeritus of Government and Director
Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice
Brunel University
Adresser la correspondance :
48 Duncan Terrace
London N1 8AL
Royaume-Uni
E-mail : maurice.kogan@brunel.ac.uk

Page 35 il faut lire :

Mary Henkel
Professor Associate of Government
Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice
Brunel University
Adresser la correspondance :
67, Northdown St
London N1 9BS
Royaume-Uni
E-mail: mary.henkel@brunel.ac.uk

Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

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

Processus de sélection et critères utilisés

Les articles devant paraître dans la revue sont sélectionnés par le rédacteur en chef et soumis à des arbitres.

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

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

Présentation matérielle

** 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.

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 « graphique ». Les sources seront toujours citées.

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

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

- Pour les périodiques : DUKE, C. (2000), « Au-delà de la « destratification hiérarchique » – processus, structure et frontières », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 12. n° 1, pp.7-27.
- Pour les livres : DE WIT, H. et J. KNIGHT (dirs. pub.) (1999), *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, 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 ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2004 03 2 P) ISSN 1682-346X – n° 53786 2004