



Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

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

Numéro spécial
Enseignement supérieur
et développement régional

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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 20, n° 2

Numéro spécial

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

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

Publié en anglais sous le titre :

Higher Education Management and Policy

Volume 20, No. 2

Special Issue: HIGHER EDUCATION AND REGIONAL DEVELOPMENT

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2008

L'OCDE autorise à titre gracieux toute reproduction de cette publication à usage personnel, non commercial. L'autorisation de photocopier partie de cette publication à des fins publiques ou commerciales peut être obtenue du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com. Dans tous ces cas, la notice de copyright et autres légendes concernant la propriété intellectuelle doivent être conservées dans leur forme d'origine. Toute demande pour usage public ou commercial de cette publication ou pour traduction doit être adressée à rights@oecd.org.

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 directeur de la publication :

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 2008 (3 numéros) :

EUR 120 USD 154 GBP 82 JPN 16 800

Librairie en ligne : www.oecdbookshop.org

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement ; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 2008.

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

- Rehausser la qualité professionnelle de la gestion des établissements d'enseignement supérieur au moyen de la recherche, de la formation et de l'échange d'information.
- Encourager la diffusion des méthodes et des techniques de gestion.

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS

George Washington University, États-Unis (présidente)

Philip G. ALTBACH

Boston College, États-Unis

Chris DUKE

RMIT University, Australie

Leo GOEDEGEBUURE

Université de Twente (CHEPS), Pays-Bas

Ellen HAZELKORN

Dublin Institute of Technology, Irlande

Salvador MALO

Instituto Mexico de la Competitividad, Mexique

Vin MASSARO

University of Melbourne, Australie

V. Lynn MEEK

University of New England, Australie

Robin MIDDLEHURST

University of Surrey, Royaume-Uni

José-Ginés MORA

Université technique de Valencia, Espagne

Detlef MÜLLER-BÖHLING

Center for Higher Education Development, Allemagne

Christine MUSSELIN

Centre de sociologie des organisations (CNRS), France

Jan SADLAK

UNESCO-CEPES, Roumanie

Jamil SALMI

Banque mondiale, États-Unis

Sheila SLAUGHTER

University of Georgia, États-Unis

Andrée SURSOCK

Association européenne de l'université, Belgique

Ulrich TEICHLER

INCHER-Kassel, Allemagne

Luc WEBER

Université de Genève, Suisse

Akiyoshi YONEZAWA

Tohoku University, Japon

Table des matières

Numéro spécial, introduction	9
La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux	
<i>John Goddard et Jaana Puukka</i>	11
Universités, innovation et développement régional : l'expérience américaine	
<i>Mark Drabentstott</i>	49
Concurrence mondiale : évaluation de l'avantage technologique des États-Unis et du processus de mondialisation	
<i>John Aubrey Douglass</i>	65
Engagement régional des universités : éviter la confusion, malgré d'inéluçtables contradictions	
<i>Chris Duke</i>	99
Concurrence mondiale, engagement local : l'exemple du Kentucky	
<i>Aims C. McGuinness, Jr.</i>	115
Université provinciale de Laponie : collaborer pour promouvoir le développement régional	
<i>Ari Konu et Eero Pekkarinen</i>	135
La contribution de l'enseignement supérieur au développement culturel régional dans le nord-est de l'Angleterre	
<i>Eric Cross et Helen Pickering</i>	147
Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents : l'exemple d'USQ	
<i>Bill Lovegrove et John Clarke</i>	163
Évaluation comparative de l'engagement des universités auprès de la communauté locale : élaboration d'une approche nationale en Australie	
<i>Steve Garlick et Anne Langworthy</i>	179
L'engagement économique et social des universités en Finlande : élaboration d'un modèle d'évaluation	
<i>Jari Ritsilä, Mika Nieminen, Markku Sotarauta et Jukka Lahtonen</i>	193

Numéro spécial, introduction

Enseignement supérieur et développement régional

Cela fait quelques années déjà que l'on s'efforce de mesurer l'impact local et régional des établissements d'enseignement supérieur (EES). La première étude dans ce domaine, menée au Royaume-Uni, portait sur l'impact économique de l'Université de Cambridge sur sa région (Segal Quince & Partners, 1985). D'autres travaux similaires ont suivi dans les années 80. Plus récemment, les analyses se sont toutefois concentrées davantage sur deux principaux volets : la contribution potentielle des universités à l'économie de la connaissance, et le rôle crucial des régions dans la réussite économique d'un pays. En réponse à ces questions nouvelles, l'OCDE/IMHE a donc mené une étude de grande ampleur, dont les résultats ont été publiés dans un rapport intitulé *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (OCDE, 2007). Celui-ci a été suivi d'une conférence du même nom, organisée à Valence, Espagne, du 19 au 21 septembre 2007, qui a permis de réunir de nombreux participants au programme de recherche initial. Puisant sa source dans la conférence, ce numéro spécial de la *Revue* a pour objet de présenter au lecteur un ensemble représentatif de contributions thématiques et d'études de cas.

Les deux premiers articles s'inscrivent dans des perspectives radicalement différentes : Goddard (qui a assuré la direction de l'étude de l'OCDE/IMHE du côté universitaire) et Puukka (responsable du pilotage de l'étude et co-auteur du rapport de l'OCDE) adoptent essentiellement le point de vue des établissements d'enseignement supérieur, tout en soulignant les intérêts communs qui unissent EES et régions; Drabenstott se place quant à lui dans une perspective axée avant tout sur l'intérêt économique de la région, et explique en quoi les EES peuvent contribuer à servir cet intérêt. Goddard et Puukka montrent combien EES et régions sont affectés par la concurrence mondiale. Drabenstott estime enfin que les écarts observés en matière de performance économique sont bien plus marqués d'une région à l'autre que d'un pays à l'autre, et que « les régions constituent désormais le principal moteur de la performance économique nationale, et non l'inverse ».

Viennent ensuite deux articles de Douglass et Duke : le premier revient sur la façon dont les forces du marché influencent l'accumulation des connaissances et l'innovation en matière de hautes technologies aux États-Unis, et souligne le rôle clé joué par le gouvernement fédéral et le gouvernement des États dans la création des secteurs économiques à forte intensité de connaissances. Duke (l'un des contributeurs au rapport de l'OCDE) explique qu'à travers leur contribution au développement économique régional, les universités se voient assigner de nouvelles missions; or selon lui, les EES seraient sans doute plus à même d'accomplir leur « troisième mission » (c'est-à-dire, outre l'enseignement et la recherche, leur contribution au dynamisme régional) en unissant leurs efforts au sein d'une même région, plutôt qu'en s'efforçant de satisfaire, chacun de son côté, l'ensemble des besoins identifiés.

Ces articles thématiques sont illustrés de brefs comptes rendus de la situation observée dans un certain nombre de régions : McGuinness analyse ainsi l'impact de dix années de réformes mises en œuvre dans le Kentucky en vue de « renforcer la corrélation entre l'enseignement supérieur et le devenir de la population de l'État en termes de qualité de vie et de prospérité économique ». Konu et Pekkarinen étudient le rôle de l'Université provinciale de Laponie (constituée d'un groupement d'EES) dans le développement du capital humain et de l'innovation dans une région par ailleurs reculée et peu peuplée. Cross et Pickering s'intéressent quant à eux à la contribution du secteur créatif et culturel au développement régional du nord-est de l'Angleterre. Enfin, Lovegrove et Clarke consacrent un article à l'engagement de l'Université de South Queensland (Australie), institution à vocation de service répartie sur différents centres, en faveur du développement des zones rurales étendues du Queensland du Sud et de l'Ouest. Ces différents exemples d'approches retenues en matière de partenariats EES/régions sont étayés par les contributions de Garlick et Langworthy et de Ritsilä *et al.*, qui présentent les instruments de référence, les critères et les méthodes employés pour évaluer l'engagement régional des EES en Australie et en Finlande, respectivement.

Ces articles mettent en évidence un faisceau nouveau d'interactions économiques et sociales entre les EES et leur région, bien que le rôle social des universités, et notamment des établissements fortement axés sur la recherche, dépasse largement le cadre purement régional. Néanmoins, ce que confirment l'étude de l'OCDE et, je l'espère, ce numéro spécial, est que l'interaction entre l'enseignement supérieur et le développement régional est un phénomène récent, qui présente un intérêt légitime pour les universitaires et les chercheurs.

Le directeur de la publication

Références

- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.
- Segal Quince and Partners (1985), *The Cambridge Phenomenon: The Growth of High Technology Industry in a University Town*, Brand Brothers & Co., Londres.

La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux

par

John Goddard* et Jaana Puukka

Université de Newcastle, Royaume-Uni, et OCDE, France

Dans l'ensemble de la zone OCDE, pays, régions et établissements d'enseignement supérieur (EES) se découvrent peu à peu. Chaque jour, ils instaurent entre eux de nouveaux partenariats, témoignant ainsi d'une conscience accrue des intérêts communs qui les unissent. Cet article s'intéresse aux moteurs de cet engagement, analysés tant du point de vue des EES que de celui du développement régional, étudie les obstacles à une collaboration efficace et examine les stratégies mises en place, dans un certain nombre de contextes régionaux et nationaux, pour surmonter ces obstacles. Le rapport conclut en formulant diverses recommandations axées sur le renforcement des capacités de collaboration entre les EES et les régions, et basées sur une réorientation générale des politiques et des pratiques mises en œuvre au niveau des établissements, des régions et des pays.

* John Goddard a assuré la direction du projet de l'OCDE du côté universitaire intitulé « Analyser et appuyer la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional ».

Introduction

Afin d'analyser de manière plus approfondie les moteurs de l'engagement entre les établissements d'enseignement supérieur (EES) et les régions, et de tirer des enseignements généraux de la multitude d'expériences locales et nationales recensées en la matière, l'OCDE a lancé un projet de grande envergure intitulé « Analyser et appuyer la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional »¹. Ce programme reposait principalement sur une étude comparative approfondie portant sur 14 régions dans 12 pays. L'étude, réalisée en 2005-06, avait pour but de synthétiser cette expérience sous la forme d'un ensemble cohérent de politiques et de pratiques, utilisable comme cadre de référence pour les futures réformes opérées au sein des établissements, des régions, des pays, voire à l'échelon supranational, et pour les mesures politiques associées, notamment les décisions d'investissement visant à consolider les liens entre l'enseignement supérieur et les communautés régionales. Les pratiques alors en vigueur devaient être analysées et évaluées en tenant compte de la spécificité des contextes nationaux et régionaux. Parallèlement, l'étude comparative avait pour objet de promouvoir le renforcement des capacités au sein de chaque pays/région, en offrant aux établissements d'enseignement supérieur et aux parties prenantes régionales un cadre structuré propice au dialogue, en vue de clarifier leurs rôles et responsabilités respectifs.

Qualitatif pour l'essentiel, cet examen a couvert un large éventail de sujets et a dû s'appuyer sur de la documentation. Si l'on envisage souvent le développement régional en termes exclusivement économiques, le cadre élaboré par l'OCDE pour le processus d'autoévaluation suggérait une interprétation plus large. Il demandait aux établissements d'enseignement supérieur d'évaluer l'efficacité de leur contribution au développement de leur région en faisant preuve de sens critique, en associant leurs partenaires régionaux et en se plaçant dans le contexte de la politique nationale d'enseignement supérieur et des politiques régionales. L'autoévaluation était principalement axée sur les points suivants : la contribution de la recherche à l'innovation régionale; le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le développement du capital humain; la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement social, culturel et environnemental; le rôle des établissements d'enseignement supérieur dans

le renforcement des capacités de la région à agir au sein d'un environnement économique mondial de plus en plus concurrentiel.

Les régions étudiées (tableau 1) allaient des zones rurales aux zones urbaines, et des régions périphériques aux régions centrales. Parmi les établissements d'enseignement supérieur pris en compte figuraient non seulement des structures très actives dans le domaine de la recherche, mais aussi des instituts technologiques et des établissements à visée professionnelle. À l'échelon national, l'étude s'intéressait aussi bien aux systèmes de gouvernance territoriale et éducative hautement centralisés que décentralisés.

Tableau 1

Asie-Pacifique	Busan (Corée) et la côte Sunshine-Fraser (Australie)
Europe	Les îles Canaries (Espagne), le Jutland-Funen (Danemark), la région de Jyväskylä (Finlande), le nord-est de l'Angleterre (Royaume-Uni), la région d'Öresund (Suède-Danemark), le Trøndelag (Norvège), la région de Twente (Pays-Bas), la région de Valence (Espagne) et le Värmland (Suède)
Amérique latine	L'État du Nuévo León (Mexique) et le Paraná du Nord (Brésil)
Amérique du Nord	La région atlantique du Canada

La méthode retenue pour l'étude a été influencée non seulement par les autres examens réalisés au sein de l'OCDE, mais aussi par les projets d'évaluation orientés sur le développement commandités par le Conseil d'évaluation de l'enseignement supérieur finlandais. Cette méthode comporte les éléments suivants :

- un cadre commun pour l'autoévaluation régionale élaboré par l'OCDE ;
- un rapport d'autoévaluation rédigé par le consortium régional à l'aide des lignes directrices de l'OCDE ;
- une visite sur place par l'équipe internationale chargée de l'examen par les pairs ;
- un rapport d'examen par les pairs et une réponse de la région ;
- une analyse et une synthèse effectuées par l'OCDE sur la base des études de cas régionales ;
- un examen de la littérature consacrée à la contribution de l'enseignement supérieur au développement régional (Arbo et Benneworth, 2007).

Ce programme s'est attaché à la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et leurs partenaires régionaux. Il s'est efforcé de dégager un processus régional d'apprentissage/d'enseignement et de formation des capacités. Il a pour cela fallu prendre part à l'enseignement participatif au sein des régions et entre les régions. Ainsi, le programme a cherché à intervenir

activement dans les régions participantes. Afin de valider le processus d'instauration des partenariats, les lignes directrices de l'OCDE avaient prévu que les régions participantes créent des comités de pilotage régionaux comptant des représentants des principales parties prenantes du secteur privé, public et associatif. Ces comités de pilotage ont reçu la mission de diriger le processus d'examen et de formation des partenariats dans leurs régions respectives.

Les moteurs de l'engagement sous l'angle du développement régional

La politique de développement régional adoptée dans les pays de l'OCDE après la Seconde Guerre mondiale préconisait l'intervention de l'État-nation pour réduire les disparités entre le centre et la périphérie. L'intervention de l'État à cette époque s'est traduite par un soutien financier aux industries en place et par une politique destinée à attirer les investissements mobiles afin d'absorber l'excédent de main-d'œuvre. Certaines mesures visaient en outre à aligner le niveau de vie d'une région à l'autre, y compris dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire.

Il est important de noter que les interventions de politique régionale ne portaient pas sur l'enseignement supérieur. En Europe, nombre d'établissements qui s'étaient développés pour répondre aux besoins des industries traditionnelles, à la fin du XIX^e siècle et durant la première moitié du XX^e, ont été intégrés dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Durant ce processus, leurs connexions locales se sont émoussées. Toutefois, aux États-Unis, où l'atténuation des inégalités de développement entre les régions ne relevait pas de la responsabilité de l'État fédéral, les différents États ont aidé les universités publiques à répondre aux besoins de leurs régions, s'appuyant en cela sur la tradition de donation foncière de l'État instaurée au XIX^e siècle. Les États ont en effet investi dans l'enseignement supérieur pour faire face au déclin industriel qui frappait la Nouvelle-Angleterre, ou encore inciter le gouvernement fédéral à maintenir ses investissements en faveur des zones confrontées à l'ajustement structurel de l'agriculture en Californie, politiques à l'origine de la création ultérieure des « couloirs de haute technologie » tels que la Route 128 et la *Silicon Valley*. En Australie et au Canada, deux pays à s'être dotés d'une administration fédérale, l'enseignement supérieur a joué un rôle clé dans le développement des villes qui faisaient office de « passerelles » entre les différents États : ainsi, dans chaque capitale des États australiens, cela a donné naissance aux universités les plus prestigieuses du pays (appelées *sandstone universities*). En Australie, les difficultés rencontrées à l'échelon régional étaient (et demeurent) essentiellement liées au sous-développement des périphéries urbaines et des zones rurales. En-dehors du « monde développé », la priorité accordée au niveau politique à la construction de la nation autour des capitales des États a eu pour effet de creuser les disparités régionales, les

migrations internes se faisant notamment en direction des universités nationales.

Dans l'Europe de l'Après-guerre, le consensus autour de la nécessité d'une intervention de l'État visant à réduire les disparités régionales entre le centre et la périphérie a disparu dans les années 70. Cela a coïncidé avec l'apparition de problèmes d'ajustement structurel et le rejet des modèles keynésiens de régulation économique hérités de l'Après-guerre. Ces problèmes ont eu un impact particulièrement lourd sur les villes, y compris dans certaines régions centrales. L'émergence des « ceintures de la rouille », associées aux industries traditionnelles telles que le charbon et l'acier, l'industrie lourde et le textile, désormais confrontées à la concurrence des nouveaux pays industrialisés, ainsi que le déclin des investissements mobiles attirés par des sites offrant des coûts de main-d'œuvre plus faibles *au sein* des pays industrialisés, ont mis à mal la politique de redistribution régionale.

En réponse à la crise, la priorité autrefois accordée à la politique territoriale et industrielle a été donnée au développement local, axé principalement sur les petites et moyennes entreprises (PME), l'innovation se voyant alors assigner un rôle clé dans l'amélioration de leur compétitivité (Rothwell et Zegveld, 1982; Birch, 1987).

Ce changement d'orientation a ouvert la voie à l'instauration de liens avec les équipes de recherche des établissements d'enseignement supérieur locaux. Il a par ailleurs coïncidé, aux États-Unis, avec l'adoption du *Bayh-Dole Act* en 1980, en vertu duquel les universités pouvaient désormais commercialiser la propriété intellectuelle résultant des travaux de recherche menés en leur sein. Dans la décennie qui a suivi, les publications universitaires ont été de plus en plus nombreuses à promouvoir une intervention publique locale ou « de la base au sommet » du côté de l'offre, en vue d'agir de façon ciblée sur les facteurs favorables (ou défavorables) à l'innovation. Les études consacrées à la « troisième Italie » ont montré que les interdépendances, de nature commerciale ou non, entre les PME, pouvaient contribuer à instaurer un environnement propice à l'innovation dans les industries traditionnelles implantées hors des agglomérations urbaines établies (Piore et Sabel, 1984; Brusco, 1986). Alors qu'en Italie ces réseaux n'englobaient pas les EES, les exemples de la *Silicon Valley* (Californie) et de la *Route 128* (Nouvelle Angleterre) sont quant à eux devenus emblématiques, car ils incarnaient la possibilité de créer de nouvelles zones industrielles ou de donner un souffle nouveau aux zones en déclin en instaurant des relations solides avec les universités très actives dans le domaine de la recherche.

À l'aube des années 90, le panel de facteurs agissant du côté de l'offre, et censés influencer la performance économique aux yeux des responsables politiques, s'est élargi. L'évolution la plus notable concerne l'éducation, les

compétences et les connaissances tacites acquises par l'apprentissage en contexte professionnel, désormais incarnées par la notion de « région apprenante » (Morgan, 1997; Malmberg et Maskell, 1997). Cette notion fait écho à l'idée, de plus en plus répandue, selon la quelle l'innovation n'est pas nécessairement un processus linéaire, et repose parfois sur des interactions étroites entre producteurs et utilisateurs, interactions qui portent d'autant mieux leurs fruits qu'elles s'effectuent directement. Elle a de plus permis de mettre en évidence le rôle clé des étudiants et des diplômés dans le transfert de connaissances basé sur la mobilité humaine et dans l'instauration de relations sociales entre les chercheurs et l'entreprise dans laquelle ils travaillent (voir, par exemple, Audretsch et Feldman, 1996; Kline et Rosenberg, 1986).

Durant les années 90, ces idées ont commencé à être mises en pratique dans les politiques publiques visant à encourager la création de « pôles industriels » ancrés dans telle ou telle région. La notion même de « pôle industriel » part du principe que l'innovation est rarement un phénomène isolé, mais plutôt systémique, le pôle industriel jouant alors le rôle d'un système d'innovation à échelle réduite. Dans cette perspective, les pôles peuvent reposer sur des alliances stratégiques établies entre les EES, les instituts de recherche, les services aux entreprises très actives dans le domaine de la recherche, les structures intermédiaires et les clients. Le bon fonctionnement du pôle industriel nécessite, et encourage, les flux de talents, notamment d'étudiants et de diplômés, ainsi que la création de sites dynamiques et stimulants.

Au sein du pôle industriel, les EES peuvent jouer un rôle entrepreneurial, les entreprises prenant, à l'inverse, une dimension universitaire. L'accent est mis sur un modèle d'interaction en spirale, dans lequel un certain nombre de canaux alimentent le processus, notamment les échanges en matière de recherche (création de nouvelles connaissances), les transferts d'informations (commercialisation des connaissances existantes) les transferts de personnes (étudiants et personnel) ainsi que les retombées technologiques. Dans ce modèle, le discours destiné à promouvoir les centres de recherche et les pôles industriels peut donner une impulsion à la fois aux EES et à la sphère économique. Il peut être nécessaire, à cet effet, d'ancrer cet engagement mutuel dans les processus qui sous-tendent le fonctionnement des EES et de l'industrie (voir Porter, 1990, 1998, 2003).

Dans l'ensemble de la zone OCDE, on observe à l'heure actuelle une convergence des politiques d'innovation et de développement territorial. Cette évolution contraint les EES à répondre à de nouvelles exigences, compte tenu de l'élargissement de la portée des politiques d'innovation. La priorité est désormais davantage accordée à l'éducation et à la formation, à l'aptitude à l'emploi, à la qualité et aux compétences de la main-d'œuvre, ainsi qu'à l'apprentissage tout au long de la vie. Les individus et les ressources humaines

occupent à présent le devant de la scène. Il est désormais admis que les initiatives visant à promouvoir l'innovation et la compétitivité doivent tenir compte des problèmes de disparités urbaines ou régionales en termes de chômage, de pauvreté et d'exclusion, dans un contexte multiculturel. On aspire par ailleurs à créer et à promouvoir des lieux de créativité et d'initiative, à même d'attirer les talents et les entreprises. Ainsi, nombreuses sont les villes à s'être inspirées des réflexions sur la nouvelle « classe créative », et la concurrence mondiale que suscitent les talents conduit à investir davantage dans le marketing local et l'estampillage commercial des villes, présentées comme des « endroits agréables pour vivre » (Florida, 2002).

En un mot, la politique régionale, qui a été redéfinie et ramenée à une politique d'innovation technologique, est actuellement élargie de nouveau, à mesure que l'on démontre que de nouveaux domaines d'action ont un impact sur l'innovation, et que davantage d'acteurs et d'échelons administratifs (municipal, régional, national, international) sont impliqués dans le processus de renforcement des capacités en matière d'innovation. Autrefois axée de façon quasi-exclusive sur l'industrie des hautes technologies et de la production et sur le secteur privé, la priorité est désormais élargie aux innovations sociales et organisationnelles, ainsi qu'aux services aux entreprises, aux consommateurs et aux services publics (Arbo et Benneworth, 2007).

Cet élargissement de la politique régionale influe, à bien des égards, sur les attentes des villes et des régions vis-à-vis des EES. Ceux-ci sont désormais censés prendre part à des partenariats publics et privés, et contribuer au développement harmonieux de leur région. Alors que l'on ne considérait autrefois les EES que comme une source d'innovations dans le domaine de la haute-technologie et des nouvelles industries du savoir, ceux-ci sont désormais peu à peu envisagés dans une perspective plus large, intégrant l'ensemble du tissu social dans lequel ils s'inscrivent. Ainsi, l'accent nouveau mis sur l'innovation sociale, le tourisme, les industries créatrices et le bien-être élargit la sphère universitaire, autrefois confinée à la science, à la technologie et à la médecine, aux arts, aux lettres et aux sciences sociales.

En bref, aux yeux des acteurs chargés du développement urbain et régional, les EES représentent :

- un secteur clé, générant des recettes fiscales et autres ;
- une passerelle mondiale en termes de marketing et de captage des investissements en faveur du secteur privé national ;
- une matrice de nouvelles entreprises, et une source d'expertise à disposition des entreprises existantes ;
- un facteur d'amélioration du capital humain local, grâce à la fidélisation des diplômés et à la formation continue de la main-d'œuvre existante ;

- un fournisseur de contenus et un public pour les manifestations culturelles locales.

Les EES, notamment dans les États fortement centralisés, peuvent également jouer un rôle de médiation clé au niveau local, lorsqu'ils sont capables de concilier, au sein d'un même territoire, des intérêts nationaux divergents dans les domaines des sciences et technologies, de la performance industrielle, de l'éducation et des compétences, de la santé, de l'inclusion sociale et de la culture.

Les moteurs de l'engagement sous l'angle de l'enseignement supérieur

Les universités restent des institutions clés dans l'évolution de la société civile, car elles savent s'adapter au changement, tout en conservant des éléments de continuité essentiels (comme les relations mondiales qui caractérisaient déjà les universités médiévales). L'émergence de l'université humboldtienne dans la Prusse du XIX^e siècle était liée à la professionnalisation de la science, à la nécessité d'une infrastructure spécialisée pour la soutenir et pour étayer « à distance » le développement de l'État (Wittrock, 1993; McClelland, 1998).

La notion de « distance » est importante car, à de nombreux égards, l'université de recherche de l'Europe du XIX^e siècle peut être décrite comme le « refus de la localité » (Bender, 1998). L'idéal de la recherche scientifique incarné par l'université moderne est de tendre vers l'universel. La quête scientifique de la vérité est censée ne dépendre ni de l'époque ni du lieu, et la mission de l'université doit transcender son implantation géographique. L'idée de l'université comme un site indépendant pour le questionnement critique, l'échange d'idées et la progression du savoir en tant que tel revêt une importance vitale pour la crédibilité et la légitimité de l'institution.

La nationalisation de la science et de l'éducation au XX^e siècle a encore renforcé cette tendance (Crawford *et al.*, 1993). En raison de leur importance pour la construction de la nation, les universités n'étaient plus censées dépendre des églises, des municipalités et des élites locales. Elles recevaient désormais l'essentiel de leur financement de l'État et formaient, en échange, les cadres de la fonction publique et des entreprises nationales, ainsi que les personnes se destinant à certaines professions, comme la justice, la médecine, l'ingénierie et l'architecture. Elles devaient contribuer à créer une nouvelle identité nationale et la culture qui sous-tend la construction de la nation. Tout cela reposait sur un contrat implicite aux termes duquel l'université rendait service à l'État en échange d'une certaine autonomie en matière de gouvernance interne (Crawford *et al.*, 1993; Clark, 1998).

Une partie du système de l'enseignement supérieur américain a toutefois évolué dans une autre direction. Les universités dites « Land Grant », qui au départ faisaient la promotion du développement agricole, étaient des « universités du peuple » bien ancrées dans leur région et dont l'objectif était d'élargir l'accès à l'éducation et de répondre aux besoins de la population locale².

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, on a assisté à une augmentation considérable de l'investissement public, à la fois dans les activités de recherche et développement et dans l'enseignement supérieur. Cette évolution a profondément influé sur les universités apparues au siècle précédent, ainsi que sur leurs liens avec les régions. L'expansion de l'enseignement supérieur s'est généralement déroulée en dehors des universités établies, qui étaient considérées comme trop rigides pour produire les compétences nouvelles dont avait besoin le monde du travail et les régions qui ne disposaient pas d'universités. C'est pourquoi nous parlons désormais d'établissements d'enseignement supérieur, et pas uniquement d'universités. Dans la plupart des pays, un ensemble disparate d'établissements a progressivement vu le jour. Nombre d'entre eux reposent sur des fondations qui existaient déjà, sont généralement peu axés sur la recherche (par exemple formations d'enseignants et de personnel infirmier), et ont souvent une mission spécifiquement régionale.

Dans certains pays, la dispersion géographique des établissements d'enseignement supérieur s'inscrit dans une stratégie destinée à préserver la répartition spatiale de la population et à parvenir à un développement régional équilibré en remédiant aux disparités régionales. On cherche également à améliorer l'accès régional à l'enseignement supérieur. Cette volonté se traduit par des politiques visant à implanter des établissements d'enseignement supérieur dans diverses régions, comme c'est le cas en Finlande, au Japon, au Mexique, en Norvège et en Suède. Depuis les années 90, elle a également conduit à l'apparition d'établissements non publics en Pologne (OCDE, 2008, à paraître). Cependant, dans nombre de pays, la dispersion de l'enseignement supérieur suit une logique simple motivée par un lobbying politique. Ce n'est pas simplement un phénomène allant du sommet vers la base : les villes font pression pour avoir « leur » université.

Héritage direct de ces stratégies, de nombreux pays de l'OCDE présentent un système d'enseignement supérieur très hétérogène, basé sur un mélange complexe d'universités, d'instituts polytechniques, de facultés régionales et d'instituts de formation professionnelle. Le rôle régional des EES peut servir à les différencier. En Finlande et au Portugal, par exemple, on attend des universités qu'elles jouent un rôle majeur sur le plan national et international, tandis que les instituts polytechniques doivent se concentrer en priorité sur leur mission proprement régionale (OCDE, 2008, à paraître). En Suisse, les universités de sciences appliquées se voient assigner un rôle régional.

Au sein d'une économie mondiale marquée par une intensification de la concurrence, la répartition des établissements n'obéit pas nécessairement à une logique de réduction des disparités régionales. Ainsi, bien que les régions défavorisées puissent disposer d'EES à visée locale, tels que les instituts polytechniques en Finlande, les *community colleges* au Canada ou les universités de sciences appliqués aux Pays-Bas, ces établissements ont souvent pour vocation de redynamiser le secteur industriel existant, et ne contribuent pas forcément à créer une nouvelle économie du savoir.

L'expansion de l'investissement public dans la science et la technologie, à l'intérieur et à l'extérieur des EES, a des conséquences sur l'engagement régional. Ces investissements massifs proviennent essentiellement des ministères de la Science et de la Technologie et, bien souvent, bénéficient à des laboratoires de recherche publics, en dehors de la sphère de l'enseignement supérieur, généralement situés en périphérie des capitales. Dans le même temps, les EES se font concurrence pour obtenir des fonds auprès des conseils pour la recherche indépendants des pouvoirs publics. Au sein de ces conseils, les universitaires jouissent d'un grand pouvoir d'influence, au travers des examens par les pairs, ce qui préserve leur autonomie et leur distance par rapport à l'État. Le processus d'examen par les pairs renforce souvent la position des établissements les plus anciens, surtout dans les villes importantes, ce qui accentue les disparités régionales.

Au cours des années 90, quand les autorités nationales se sont mises à exiger un retour sur investissement plus immédiat dans les sciences, ce modèle de réorganisation de la recherche publique a commencé à s'effondrer. Il fallait surtout supprimer les obstacles et les goulets d'étranglement entre la recherche scientifique et l'innovation industrielle. La division du travail, qui impliquait que la recherche soit menée indépendamment de son contexte d'application, était considérée comme un problème, au moment où la politique de la science se transformait en politique de l'innovation. Dans ce processus, les EES, ainsi que les universitaires qui travaillaient en leur sein, devaient participer plus activement à ce que l'on a appelé la « triple hélice » des relations entre l'État, les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur (Etzkowitz et Leydesdorff, 2000).

La politique industrielle et celle de la science et de la technologie ont donc convergé vers une politique de l'innovation commune qui, dans certains pays, comporte, explicitement ou implicitement, une forte dimension territoriale. Les universités axées sur la recherche sont entourées de parcs scientifiques et d'une multitude d'organismes spécialisés, créés dans le but de favoriser une coopération étroite avec l'industrie. Dans certains cas, ces derniers servent à préserver les établissements contre les pressions extérieures et, au lieu de faciliter les liens, ils agissent comme des filtres ou servent simplement de vitrines auprès des responsables politiques locaux. Mais, de plus

en plus, on attend des universités qu'elles prennent les devants et réorganisent leurs structures de façon à ce que l'esprit d'entreprise et le transfert de technologies soient au cœur de leurs activités de recherche et d'enseignement. On attend désormais des EES qu'ils contribuent au développement économique de quatre manières :

- en créant de nouveaux secteurs et de nouvelles entreprises axées sur la recherche ;
- en attirant des entreprises internationales dans la région et en les retenant grâce à des liens de qualité dans la recherche, et en proposant un gisement de diplômés qui disposent d'une formation de qualité ;
- en contribuant à la diversification des entreprises en place, afin qu'elles proposent de nouveaux produits et services ;
- en modernisant les industries arrivées à maturité en leur apportant des produits/services améliorés et en renforçant les processus industriels/opérationnels (Goldstein et Luger, 1993; Lester, 2005).

Le modèle scientifique ne tient pas compte de nombreuses caractéristiques du développement régional auquel les établissements d'enseignement supérieur contribuent directement et indirectement. Ainsi, il néglige la contribution d'un enseignement et d'un apprentissage à grande échelle à l'amélioration du capital humain de la région, qui trouve essentiellement à s'employer dans les services publics et privés. La majorité des diplômés travaillent dans des services ou des entreprises du secteur de la finance, de la justice, notamment. Une partie de ces entreprises régionales opèrent au niveau national et international et utilisent les compétences des diplômés pour développer de nouveaux « produits », dont une partie sera également fournie à des entreprises de haute technologie régionales. Ces dernières ont aussi besoin de diplômés de filières non scientifiques (écoles de commerce par exemple, pour le marketing). La culture et le tourisme forment un important secteur non manufacturier qui a besoin de diplômés et qui peut attirer et retenir des individus créatifs dans la région, y compris ceux qui travaillent dans les entreprises de haute technologie et dans les EES eux-mêmes. En outre, les EES donnent naissance à des activités culturelles et sociales et en accueillent.

Les EES peuvent largement contribuer aux services publics, en particulier à la santé et à l'enseignement, notamment parce que les régions présentant des différences sociales marquées sont moins susceptibles d'attirer les investisseurs vers l'économie mondiale du savoir. Enfin, à mesure que l'agenda politique se préoccupe des questions environnementales, il apparaît de plus en plus nettement que les EES peuvent jouer un rôle clé dans la construction de sociétés durables, via la recherche et l'enseignement publics. Ces exemples montrent la mission de service public des EES, par opposition au modèle scientifique, davantage axé sur le secteur privé.

En quelques mots, l'engagement local offre un certain nombre d'atouts économiques aux établissements d'enseignement supérieur :

- un soutien local à leurs aspirations mondiales en matière de recherche et de recrutement des étudiants ;
- un nombre accru d'inscriptions parmi la population locale ;
- un supplément de revenus, généré par les services de conseil et de formation professionnelle fournis aux entreprises locales ;
- les bienfaits indirects d'un environnement local à même d'attirer et de retenir des universitaires créatifs et des étudiants motivés.

D'un point de vue plus large, l'engagement régional est un signe visible de la dimension de service, notamment de service public, inhérente à l'enseignement supérieur, grâce auquel les établissements sont en mesure d'illustrer leur contribution à la société civile. Ces initiatives de collaboration permettent en effet aux EES d'apporter une preuve concrète de la valeur ajoutée associée aux investissements publics dans l'enseignement supérieur et la recherche.

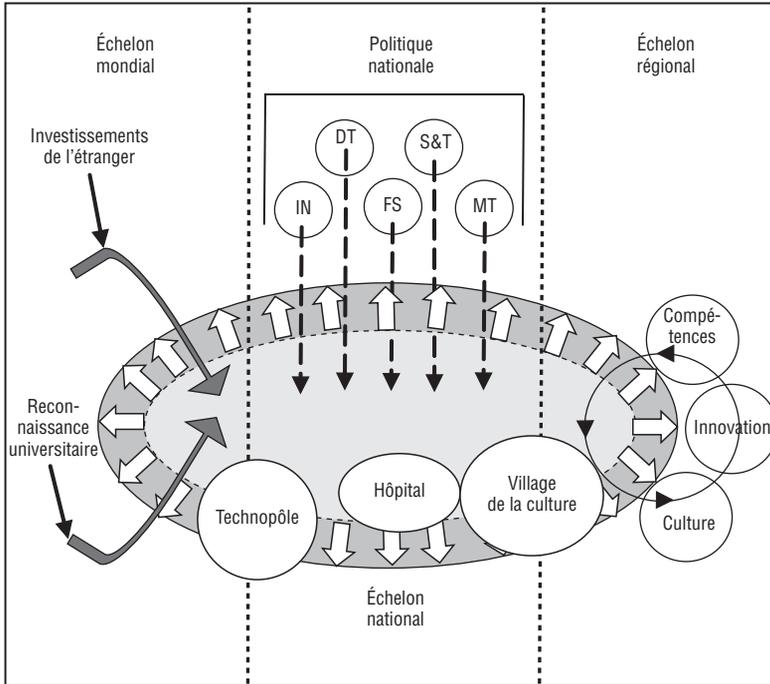
Synthèse : les établissements d'enseignement supérieur, un lien entre l'échelon mondial et l'échelon local

Partant de cette analyse des moteurs de l'engagement, nous pouvons définir un modèle multimodal et multiscalaire de l'engagement (graphique 1).

Le côté droit du graphique 1 représente de façon schématique les trois principales composantes du développement régional, à savoir l'innovation, les compétences et la cohésion culturelle et communautaire, qui comprend notamment la viabilité environnementale. De même que le développement régional suppose d'associer étroitement ces trois composantes, l'efficacité de l'engagement des EES au sein de leur région nécessite d'utiliser l'enseignement, la recherche et les services comme des leviers complémentaires, et de mettre en place des mécanismes démontrés permettant de jeter un pont entre l'enseignement supérieur et la région.

À l'échelon supérieur, c'est à dire au niveau national, on s'aperçoit que nombre des moteurs émanant de l'enseignement supérieur découlent en fait de priorités différentes au sein des gouvernements nationaux. Ainsi, dans de nombreux pays, le ministère de l'Éducation demeure le gardien de la logique traditionnelle de l'enseignement supérieur, tandis que le ministère des Sciences et Technologies fait sien la logique consistant à exploiter les connaissances à des fins commerciales, et que le ministère du Travail et de l'Emploi s'intéresse principalement au rôle de l'enseignement supérieur dans le développement des compétences. Les autres moteurs à l'œuvre au niveau national émanent du ministère de la Santé et du ministère de la Culture, ainsi

Graphique 1. **Engagement régional multimodal et multiscale d'un établissement d'enseignement supérieur**



Domaines d'action politique : IN = industrie; DT = développement territorial; ES = enseignement supérieur, S-T = sciences et technologies; MT = marché du travail.

Source : Arbo et Benneworth, 2007.

que des directions chargées, au sein de l'administration centrale, de superviser les administrations locales et le développement territorial.

L'un des derniers moteurs de l'instauration de relations entre les EES et leur région a trait à la concurrence mondiale. Les forces que constituent la mondialisation et l'essor des technologies de l'information et des communications (TIC) contribuent en effet à la « mort de la distance ». Désormais, toute structure dotée d'une connexion Internet peut, en principe, prendre part à l'économie mondiale, basée sur la connaissance (Friedman, 2005). Toutefois, l'innovation continue de s'enraciner de façon privilégiée dans certaines régions, et la tendance à l'agrégation des innovations est de plus en plus prononcée (Florida, 2005; Asheim et Gertler, 2005). Les EES doivent faire face à la nécessité accrue de vanter les mérites de leurs services d'enseignement et de recherche dans le monde entier, et se doter des infrastructures nécessaires pour attirer et retenir les meilleurs chercheurs, professeurs et dirigeants d'établissements. Parallèlement, les régions doivent également capter les

investissements réalisés par l'étranger en faveur des secteurs à forte intensité de connaissances, aider les entreprises locales ayant pour objectif de mener leurs activités à l'échelon mondial, mais aussi attirer et retenir les individus les plus créatifs.

Le graphique 1 met également en évidence les retombées positives (représentées par les flèches blanches) associées à la présence d'un EES dans une région, ainsi que l'importance des lieux physiques où a lieu cette interaction (technopôles, hôpitaux universitaires ou quartiers culturels). Il s'agit d'un schéma complexe, car les moteurs de l'engagement régional préfigurent l'émergence d'une ère durant laquelle les EES assumeront des fonctions (ou modes) de plus en plus variées, agissant en cela dans diverses sphères (ou échelles) – régionale, nationale et internationale – en collaboration avec un large panel de parties prenantes. Le graphique 1 présenterait un degré de complexité encore supérieur s'il tenait compte des divers types d'établissements présents dans une même région (une diversité souvent due à des déterminants historiques), ce qui nécessiterait, en outre, de définir la meilleure répartition des tâches entre ces EES.

Le graphique 1 est une représentation théorique : il ne tient donc pas compte de la présence éventuelle d'obstacles au bon fonctionnement d'un système de développement conjoint de l'enseignement supérieur et des régions. Or dans la pratique, ce type de stratégie doit surmonter de nombreux obstacles. Ceux-ci vont être abordés dans la prochaine section de cet article.

Obstacles à l'engagement régional liés aux politiques nationales

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique d'enseignement supérieur ne revêt aucune dimension régionale explicite. Le ministère de l'Éducation y incarne généralement le principe selon lequel l'enseignement supérieur et la recherche doivent promouvoir les aspirations nationales en termes d'excellence scientifique et de qualité d'enseignement *per se*. Toutefois, l'une des exceptions les plus notables en la matière est la Corée, où le gouvernement central finance le projet relatif à la Nouvelle Université pour l'Innovation Régionale (NURI, *New University for Regional Innovation*), qui vise à renforcer les capacités des EES situés hors de la zone urbaine de Séoul.

Les missions vraisemblablement plus terre-à-terre que constituent la recherche et le développement appliqués (R-D), ou encore la formation de compétences adaptées aux besoins du marché du travail, sont parfois laissées aux structures moins « nobles » que compte le système éducatif, telles que certains établissements d'enseignement tertiaires ou les *community colleges*. Dans certains pays, la frontière entre les différents niveaux d'enseignement supérieur s'est émoussée. Citons notamment l'accession, en 1992, des instituts polytechniques britanniques au statut d'universités, l'accession de certaines

facultés néerlandaises au statut d'universités dites d'enseignement professionnel (désormais appelées « universités de sciences appliquées »), ou encore les pressions exercées à l'heure actuelle en Finlande pour que les instituts polytechniques soient rebaptisés « universités de sciences appliquées ».

Par définition, les établissements les plus récents ne peuvent pas mettre en avant une quelconque tradition de recherche, et ne disposent pas des infrastructures nécessaires à cet effet; il leur faut donc travailler dur et s'efforcer d'employer au mieux leurs ressources limitées pour jouir d'une renommée nationale, *a fortiori* du prestige international généralement réservé au statut d'université.

Concernant l'engagement régional, il convient de noter que les EES les plus anciens ont été créés et se sont développés à des endroits qui suivent généralement la hiérarchie d'implantation nationale. Il s'agit, en règle générale, de grandes villes, les établissements les plus prestigieux étant généralement implantés à l'intérieur ou à proximité de la capitale³. À l'inverse, les établissements les plus récents, qui ont souvent pour mission de répondre aux besoins de territoires spécifiques, ont tendance à être plus dispersés sur le plan géographique.

Dans quelle mesure le processus de déploiement de l'enseignement supérieur sur le territoire relève-t-il d'une politique nationale mise en œuvre délibérément en vue d'utiliser l'enseignement supérieur comme levier de développement régional? Pour répondre à cette question, il convient de s'interroger sur la définition même de la notion de développement, et de déterminer si cette stratégie est intégrée, ou non, dans la mission assignée aux EES par les organismes chargés, au sein du gouvernement central, de leur financement. Il est généralement admis que l'amélioration de la compétitivité via l'innovation basée sur la recherche se situe désormais au cœur de la politique régionale. Toutefois, il est clair que la politique d'enseignement supérieur n'a pas pour objectif la poursuite de l'excellence en matière de recherche dans toutes les régions. Même lorsque l'engagement au sein de la sphère économique et sociale est présenté comme une « mission » pour les EES, comme c'est le cas dans les pays nordiques, il s'agit bien souvent d'une « tâche annexe », plus ou moins dissociée des fonctions de base que sont la recherche et l'enseignement. De plus, dans la plupart des cas, aucun financement spécifique n'est alloué à cette mission, et celle-ci n'est pas associée au développement régional.

La politique en matière de sciences et technologies donne lieu, quant à elle, à des pressions accrues pour garantir que les investissements publics réalisés dans la recherche aient un impact économique réel. Par conséquent, on observe une convergence rapide de la politique de recherche et des politiques associées visant à promouvoir l'innovation économique.

De tous les pays participant à l'étude actuelle de l'OCDE, la Finlande est sans doute celui dont la politique nationale d'innovation est la plus sophistiquée; celle-ci s'articule autour de trois piliers, à savoir les entreprises, les universités et le gouvernement. Il n'en demeure pas moins que le système national finlandais d'innovation, placé sous la tutelle du ministère de l'Industrie et du ministère de l'Éducation, est dépourvu de toute dimension régionale. C'est en effet au ministère de l'Intérieur, qui dispose pourtant de ressources infiniment plus limitées, d'intervenir dans ce domaine. Il a pour cela établi un réseau régional de Centres d'expertise, travaillant, par définition, en collaboration avec les technopôles, les universités et les instituts polytechniques de différentes régions du pays (OCDE, 2006).

Bien que l'on reconnaisse de plus en plus l'importance des obstacles organisationnels et sociaux à l'innovation, la plupart des politiques de science et d'innovation menées du sommet à la base de l'administration restent axées principalement sur les hautes technologies et le secteur de la fabrication, et négligent, par là même, la contribution des arts, des lettres et des sciences sociales aux nouvelles façons de travailler et de servir les entreprises créatrices. Au cours des dernières décennies, on a assisté à l'émergence et à la prolifération des centres d'excellence en matière de recherche scientifique dans le monde entier, accordant la priorité à certains domaines de hautes technologies très prisés, tels que les biotechnologies, les nanotechnologies et les TIC. Toutefois, il apparaît de plus en plus que la majeure partie de l'innovation ne provient pas des sciences et n'est pas de nature radicale, mais progressive, et est bel et bien issue des PME.

Par ailleurs, en règle générale, les politiques nationales d'innovation menées par les ministères des Sciences et Technologies accordent une place insuffisante au rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le transfert de connaissances en provenance des pôles de recherche. Les dispositifs d'apprentissage par le travail, qui reposent généralement sur des liens entre les employeurs et les établissements d'enseignement supérieur de la région, visent à améliorer l'aptitude à l'emploi des diplômés, et non à accroître, de façon ciblée, la compétitivité des entreprises régionales. Une exception notable à cet égard concerne le *Knowledge Transfer Partnership* mis en place au Royaume-Uni, dans le cadre duquel les étudiants de troisième cycle initient des projets au sein d'entreprises généralement locales. Ce dispositif ne relève toutefois pas explicitement de la politique régionale.

Bien que dans la plupart des pays de l'OCDE, le ministère de l'Emploi et du Travail (ou son équivalent) mène une politique active dans ce domaine à l'échelon national, cette politique est principalement axée sur les niveaux de qualifications intermédiaires et inférieurs, et sur la lutte contre le chômage, et non sur les compétences acquises dans l'enseignement supérieur. À ce niveau, l'hypothèse sous-jacente est la suivante, à savoir que les forces du

marché (en d'autres termes la mise en parallèle des exigences des étudiants et de celles des employeurs) œuvrent avec efficacité, sans qu'il soit nécessaire d'intervenir. Les associations nationales d'employeurs rattachées à certaines professions (avocats, architectes et ingénieurs, notamment) contribuent souvent dans une large mesure à réguler l'offre et à assurer la qualité. Le gouvernement n'assume une fonction de planification que dans les secteurs dans lesquels l'État demeure le principal fournisseur de services publics, l'exemple le plus parlant à cet égard étant la santé. Le marché des qualifications intermédiaires et inférieures peut certes être proprement *local*, donc revêtir une forte dimension spatiale, l'idée est que le marché des compétences de haut niveau s'inscrit dans un cadre national et international. Dans cette perspective, il n'est donc pas nécessaire d'intervenir à l'échelon intermédiaire ou *régional*.

Il semble par conséquent que les universités très actives dans le domaine de la recherche ne contribuent que faiblement au développement du capital humain à l'échelon régional, notamment lorsqu'il s'agit des compétences requises par les entreprises à forte intensité de connaissances, qui prospèrent grâce aux liens établis avec la communauté de chercheurs. À l'inverse, les établissements plus récents, à vocation professionnelle, s'efforcent généralement d'améliorer les niveaux de compétences au sein du secteur industriel existant.

La sphère culturelle est un autre domaine dans lequel la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement des villes et des régions est rarement reflétée dans les politiques nationales. Les EES sont souvent les détenteurs ou les dépositaires des objets culturels exposés dans leurs propres musées et galeries. Leurs départements de musique, d'art et d'art dramatique contribuent directement et indirectement au dynamisme de la ville où ils sont implantés, par le biais des spectacles et des activités associées. Dans certains pays, les dispositifs visant à promouvoir les arts et la préservation du patrimoine revêtent bel et bien une dimension régionale, et impliquent les établissements d'enseignement supérieur; ces pays forment toutefois l'exception, et non la règle. Les EES ont en effet de plus en plus de mal à contribuer financièrement à ces activités sans puiser dans leur budget de base, consacré à l'enseignement et à la recherche, et sollicitent donc une aide financière auprès des régions en vue de poursuivre ces activités culturelles et d'assurer l'entretien des installations associées (OCDE, 2001). Parallèlement, l'essor rapide des industries créatrices initie un changement de cap, en accordant la priorité à la création d'entreprises par les diplômés des arts créatifs, du design et des médias.

Obstacles au financement de l'engagement régional

Tous les domaines de politique nationale susceptibles d'avoir un impact sur l'engagement régional des EES sont associés à une forme quelconque de

financement public. Dans le cas des aides versées en faveur de la recherche, les régimes de financement sont souvent neutres du point de vue géographique, ou reposent sur des objectifs de développement régional harmonieux. Dans les pays unitaires dotés d'un système d'enseignement supérieur centralisé, les principales universités sont généralement implantées dans la capitale et dans certaines grandes zones urbaines; c'est aussi là que se concentre une grande partie des activités de recherche menées au sein des EES. Ainsi, nombre de pays concentrent leurs capacités de recherche pour créer des centres d'excellence réputés dans le monde entier. Au Royaume-Uni, par exemple, le système de détermination des montants alloués à la recherche, basé sur un examen par les pairs des résultats de recherche obtenus au sein des EES, a pour conséquence une « carte » de la recherche nationale disparate, dans laquelle quatre établissements de Londres et du sud-est de l'Angleterre absorbent à eux seuls plus d'un tiers des fonds versés à la recherche dans l'enseignement supérieur. En réalité, la politique de recherche menée par le gouvernement britannique, qui consiste à financer l'excellence, où qu'elle se trouve, permet au pays de réaliser l'un de ses objectifs en la matière, à savoir conserver une place dominante au sein du panorama mondial des universités – la concentration géographique n'étant qu'une manifestation incidente de cette politique. Ce phénomène concerne de nombreux pays unitaires d'Europe, mais il existe toutefois des exceptions. Les Pays-Bas et la Suède sont ainsi parvenus à une répartition géographique plus équilibrée des fonds alloués à la recherche universitaire. En Espagne, bien que la décentralisation ait élargi l'allocation des ressources, Madrid reste cependant la première région à bénéficier d'aides en faveur de la recherche.

Les systèmes de financement de la recherche qui privilégient les régions centrales peuvent s'avérer particulièrement handicapants pour les régions moins avancées. Ainsi, dans de nombreux pays, les EES les plus petits/les plus récents implantés dans les régions moins avancées sont tout simplement dépourvus des infrastructures nécessaires pour contribuer au développement d'un nouveau pôle économique ou au renouveau des pôles anciens et en déclin. Dans les régions périphériques, les EES sont certes en mesure de dicter l'agenda régional, en l'absence d'autres structures de recherche (laboratoires publics ou entreprises possédant de solides capacités de R-D, notamment); toutefois, la capacité d'absorption limitée des entreprises locales et régionales peut constituer une entrave au développement des travaux de recherche destinés à couvrir les besoins locaux.

Par ailleurs, il arrive également que la nature même des fonds alloués aux projets limite les possibilités d'engagement. En Finlande, où l'on a observé une croissance rapide du financement externe des universités dans les années 90, les bailleurs de fonds – ministères, collectivités, entreprises privées, fondations et organisations internationales telles que l'Union européenne – ne financent que

les coûts directs associés aux projets, c'est-à-dire leur coût marginal. Lorsque le montant du financement de base qui leur est alloué varie en fonction de la qualité de l'enseignement, évaluée à l'aune du nombre de diplômés sortants, les établissements d'enseignement supérieur disposent parfois d'une marge de manœuvre insuffisante pour investir dans des installations de recherche translationnelle et promouvoir les transferts de connaissances en faveur des systèmes d'innovation régionaux et nationaux. Dans certains cas, ce manque de fonds est en parti comblé par les communes et les municipalités (OCDE, 2006).

Dans la plupart des pays, les fonds publics alloués à l'enseignement sont basés sur un nombre d'étudiants ou de diplômés défini, généralement pour chaque discipline, en fonction de la demande étudiante et/ou des besoins nationaux (c'est le cas notamment de l'informatique et de la médecine, par exemple). On se préoccupe peu de savoir dans quelle région les diplômés finissent par trouver un emploi⁴. En matière de recrutement des étudiants, le gouvernement fédéral américain assure, par exemple, un financement destiné à recruter les étudiants aptes issus des milieux défavorisés. Le Royaume-Uni a quant à lui mis en place à l'échelon national des mesures visant à promouvoir le recrutement des étudiants issus de milieux défavorisés, ces dispositifs revêtant sans doute implicitement une dimension locale (*AimHigher*)⁵. Il s'agit, toutefois, d'une conséquence incidente de la stratégie visant à accroître la participation à l'enseignement supérieur, mise en œuvre pour pallier le fait que les étudiants issus de milieux défavorisés ont souvent davantage besoin de soutien scolaire que leurs camarades, puisque le système ne les a pas préparés aussi bien que les autres. L'Australie a récemment doté ses politiques de recrutement des étudiants d'une dimension régionale. Le montant des fonds alloués aux établissements dans le cadre du Programme australien de promotion de l'équité dans l'enseignement supérieur (HEESP, lancé en 2005) est ainsi fixé en fonction des inscriptions, de la fidélisation et de la réussite des étudiants de faible statut socio-économique, avec une pondération favorable aux étudiants issus de milieux ruraux et isolés. Toutefois, il n'existe que peu de données probantes indiquant que les mesures de recrutement incitatives en faveur des groupes défavorisés relèvent d'un dispositif national d'aide aux stratégies régionales de développement du capital humain, grâce auxquelles les étudiants locaux peuvent poursuivre leurs études supérieures, puis trouver un emploi et progresser au sein des entreprises locales. Dans certains pays, les entraves au passage de la formation continue à l'enseignement supérieur s'expliquent par le manque de transférabilité des qualifications exigées lors de l'admission et des différences de fonctionnement observées entre les mécanismes de financement et de réglementation applicables à ces deux niveaux.

En règle générale, l'engagement régional n'est pas directement financé par les gouvernements nationaux. Certains d'entre eux ont ainsi lancé des

projets régionaux de grande ampleur, rassemblant un large panel de parties prenantes, afin que celles-ci jettent les bases de systèmes d'innovation régionaux; c'est le cas notamment du projet NURI en Corée, ou du Programme de Croissance Régionale VINNVÄXT en Suède. Cependant, dans la plupart des cas, les gouvernements mettent en place des mesures incitatives temporaires sous la forme de subventions, d'appel à projets, ou de programmes conjoints destinés à promouvoir la collaboration en matière de recherche à l'échelon régional; toutefois, il est rare que ces mesures soient intégrées à des mécanismes de financement durables.

Au Royaume-Uni, le *Higher Education Innovation Fund* (HEIF) (tout comme son prédécesseur, le *Higher Education Reachout to Business and the Community*)⁶, qui bénéficie du soutien du *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), finance un certain nombre de programmes destinés aux universités et censés favoriser leur rapprochement avec les entreprises; le HEIF se contente cependant d'ajouter quelques points de pourcentage à la totalité des ressources dont disposent les EES. Quoique le HEIF ne soit pas, à proprement parler, un fonds régional, les initiatives qu'il finance revêtent souvent une dimension régionale. Tout comme le financement de l'enseignement, le HEIF repose désormais essentiellement sur une formule tenant compte des performances passées. Or ce système revient inévitablement à récompenser les établissements qui enregistrent déjà de bonnes performances; de plus, aucune mesure n'a été prise pour pondérer la formule en fonction des besoins régionaux. En d'autres termes, les EES qui rencontrent le plus de difficultés en matière d'innovation ne bénéficient pas d'un financement supérieur à celui alloué aux établissements implantés dans les régions plus dynamiques.

Puisque les politiques nationales d'enseignement supérieur et d'innovation ne fournissent généralement pas les ressources nécessaires pour soutenir l'engagement régional des établissements, il n'y a rien d'étonnant à ce que les EES situés dans certaines régions spécifiques de l'Union européenne (UE) aient saisi l'opportunité offerte par le Fonds Structurel Européen (FSE) de lancer un certain nombre de projets destinés à promouvoir leur contribution au développement régional. Les rapports d'autoévaluation recensent de nombreux projets, financés par l'UE, ayant pour objectif de favoriser le transfert de connaissances et le développement des compétences dans les régions moins avancées. Toutefois, lorsque ces projets n'ont pas été intégrés au cœur des programmes de recherche et d'enseignement des EES, ces mesures risquent de disparaître au fur et à mesure de l'amenuisement des montants versés⁷.

La pleine intégration du financement des activités relevant du troisième volet de la mission des EES, à savoir l'engagement régional, ne va pas sans difficultés. Si le rendement des investissements réalisés peut être mesuré, dans le cas de la recherche, en termes de publications et, dans le cas de l'enseignement, d'après le nombre de diplômés, on ignore encore quels sont

les instruments de mesure les plus adaptés dans le domaine régional. De nombreux pays, tels que l'Australie, les Pays-Bas et les pays nordiques, s'efforcent à l'heure actuelle d'identifier des indicateurs appropriés utilisables comme critères d'évaluation en vue de fixer le montant des fonds à allouer. Cela s'avère une tâche laborieuse⁸. La plupart des indicateurs posent en effet un problème, à savoir qu'ils tiennent compte, par définition, des performances passées, plutôt que des efforts de développement susceptibles de générer, à l'avenir, des revenus ou des services d'utilité publique, et dont les retombées ne sont pas nécessairement visibles dans le résultat net des comptes d'une université. En réalité, les bienfaits du rôle de service public régional joué par les EES sont davantage susceptibles d'apparaître dans les indicateurs de performances établis par les administrations publiques proprement régionales, telles que les collectivités locales, où ils transparaissent alors dans les chiffres relatifs à la création d'emplois, notamment. Or ce type de critère peut difficilement être employé pour évaluer les EES.

Obstacles liés aux structures et à la gouvernance régionales

Bien que de nombreuses régions des pays de l'OCDE attendent des EES qu'ils contribuent à leur développement économique, social, culturel et environnemental, la capacité régionale à « aller au devant » de l'enseignement supérieur est souvent grevée par divers facteurs. Du point de vue le plus général, la gouvernance publique du territoire opère dans des limites strictes. Les administrations locales et régionales sont responsables de domaines clairement définis sur le plan administratif, eux-mêmes généralement assis sur des mandats politiques précis. À l'inverse, les universités fortement axées sur la recherche ne peuvent se voir assigner une sphère d'influence géographique à respecter; ces établissements opèrent en réalité à la fois aux échelons local, régional, national et international. Certains EES moins renommés n'ont pas de mandat régional spécifique; toutefois, cette situation a de moins en moins de chances d'être instaurée par les administrations nationales, régionales et locales, en raison de la concurrence accrue entre les établissements en termes de recrutement des étudiants et de signature de contrats, où que ce soit. Ainsi, nombre d'établissements d'enseignement supérieur seraient bien en peine de délimiter « leur » région.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'administration locale est très fragmentée, chaque commune – et à plus forte raison les établissements d'enseignement supérieur – disposant de compétences et de ressources limitées pour participer au développement économique au sens large. Dans certains pays, les communes mettent en commun les ressources de différentes structures et/ou créent des agences de développement mixtes en mesure de collaborer avec les EES dans leur domaine d'action commun. Au niveau d'agrégation suivant (ou de désagrégation du système de gouvernance nationale),

certains pays comptent des autorités régionales exerçant une forte influence sur le plan politique et ayant pour mission spécifique de promouvoir l'enseignement supérieur dans leur région. C'est le cas notamment dans les régions autonomes d'Espagne, telles que Valence, et les Provinces canadiennes. Au Royaume-Uni, pays centralisé, le gouvernement national a dévolu certains pouvoirs à l'Écosse et au pays de Galles, notamment certains volets de l'enseignement supérieur. En Angleterre, l'administration centrale a créé des agences chargées spécifiquement du développement au sein de chacune des dix régions. Ces agences jouissent d'une certaine autonomie, et s'efforcent, de plus en plus, de mobiliser les EES afin qu'ils contribuent au développement économique, bien que l'enseignement supérieur relève toujours du domaine de compétence du gouvernement central.

Lorsqu'ils s'efforcent d'instaurer une collaboration avec une structure administrative relevant de l'échelon national à local, les établissements d'enseignement supérieur se trouvent souvent confrontés au problème de concurrence intrarégionale que suscite leur volonté d'ouverture et ce, même en présence d'une structure administrative spécifique active à l'échelle régionale. Établir des liens avec la commune même dans laquelle ils sont implantés est une chose; desservir une multitude de lieux éparpillés dans toute la région, présentant plusieurs foyers de population, en est une autre. La solution des « campus multiples » n'est pas totalement satisfaisante, compte tenu de la dilution des ressources qu'elle implique, et l'instauration de partenariats entre plusieurs établissements d'une même région peut quant à elle nécessiter beaucoup de temps et d'énergie de la part de leurs dirigeants.

Enfin, il n'est pas toujours facile d'identifier une entité unique à même de déterminer l'intérêt que présente l'enseignement supérieur pour le secteur privé, notamment dans les régions dans lesquelles le secteur privé ne dispose pas d'une solide base de R-D. Les régions fortes et dynamiques possèdent souvent des réseaux privés largement développés, entretenant des relations étroites avec l'enseignement supérieur, et représentés par le biais des Chambres de Commerce. Dans les régions moins avancées, en revanche, le secteur des PME est souvent embryonnaire, et rares sont les pôles industriels étendus. Dans ces régions, les filiales des entreprises nationales et internationales manquent parfois de l'autonomie nécessaire pour s'engager, aux côtés de l'enseignement supérieur, en faveur du développement de nouveaux produits et services, ni même offrir des stages aux étudiants et des postes aux diplômés.

En un mot, les pays de l'OCDE n'offrent pas tous à leurs établissements d'enseignement supérieur les mêmes possibilités d'engagement en faveur du développement régional. Dans les régions dépourvues de réel leadership régional, et dans lesquelles la structure de gouvernance et le tissu économique sont faiblement développés, les EES se trouvent souvent confrontés à la nécessité non seulement de répondre aux besoins régionaux, mais également de définir

un programme de développement. Et l'aptitude des EES à relever ce double défi dépend de leurs propres modes de gouvernance, de direction et de gestion.

Obstacles liés aux modes de gouvernance, de direction et de gestion des établissements d'enseignement supérieur

L'engagement régional représente un défi pour les EES, notamment pour les établissements les plus anciens, organisés autour de disciplines universitaires et suivant un programme défini par l'offre. Le cadre présenté plus haut dans cet article met en évidence les mécanismes transversaux de gestion de l'enseignement et de la recherche, et la façon dont ces mécanismes sont imbriqués les uns dans les autres. La plupart des EES reconnaissent l'importance de la qualité d'enseignement et de l'excellence de la recherche, et associent ces atouts au rôle transversal des vice-présidents d'universités (par opposition au rôle spécifique à chaque discipline assigné aux doyens et aux directeurs de départements). Toutefois, on tient rarement compte de l'intérêt que présente l'intégration des aspects touchant à l'enseignement et à la recherche dans les diverses disciplines en vue de promouvoir le développement régional.

Du fait de son caractère global, la mission relative à l'engagement régional incomberait automatiquement au directeur de l'EES. Celui-ci est en effet en mesure d'intégrer la fonction et les disciplines, et de jouer le rôle de porte-parole de l'établissement auprès des parties prenantes externes. Or dans nombre de villes et de régions, les recteurs et les vice-présidents sont des personnalités incontournables au sein de l'élite locale, et prennent part à de nombreux forums. Parallèlement, les enseignants universitaires et autres membres du personnel peuvent également jouer le rôle d'initiateurs dans le cadre des projets économiques ou sociaux bénéficiant du soutien de la ville et de la région. Bien souvent, néanmoins, il n'existe aucune mise en parallèle de l'engagement de haut niveau assuré par les dirigeants des EES et des initiatives isolées émanant du corps enseignant. En réalité, les usages et pratiques en vigueur au sein de l'établissement peuvent même faire obstacle à un engagement plus systématique de l'établissement dans son ensemble.

On recense de nombreux obstacles institutionnels au développement régional, notamment dans les universités très actives dans le domaine de la recherche. En tête de ces entraves figure le manque de mesures incitatives à destination des individus. Rares sont en effet les établissements qui font de l'engagement régional l'un des motifs de promotion au sein de la hiérarchie, les décisions en la matière se fondant en revanche, généralement, sur l'excellence en matière de recherche, dont témoignent les publications soumises à un examen par les pairs. Il arrive également que soient récompensées les pratiques innovantes en matière d'enseignement ou de gestion universitaire.

Deuxièmement, les EES disposent rarement des ressources nécessaires pour financer le développement des idées (démonstration du principe) en produits, services ou politiques publiques; cela vaut, à plus forte raison, pour la construction des installations utilisées dans la recherche translationnelle pour construire des prototypes ou tester des médicaments.

Troisièmement, les questions de propriété intellectuelle sont parfois une source non négligeable de conflits entre les universitaires et l'établissement dans lequel ils travaillent, même lorsque la législation nationale est favorable.

Quatrièmement, du point de vue des petites entreprises et de la collectivité, la formation professionnelle continue ne s'insère pas facilement dans les programmes d'enseignement à plein-temps traditionnels, et peut nécessiter l'aménagement d'horaires de cours spéciaux le soir et le week-end, au détriment du temps consacré à la recherche et aux travaux scientifiques. Enfin, les activités de R-D visant à résoudre les problèmes auxquels se heurtent les PME locales (qui ont parfois du mal à formuler leurs besoins) peuvent être laborieuses, et détourner les équipes de recherche de ce qu'elles considèrent comme leur cœur de métier.

Dans quelle mesure ces obstacles à la mobilisation des établissements en faveur du développement régional résultent-ils des modes traditionnels de gouvernance institutionnelle? Dans quelle mesure sont-ils liés aux moyens insuffisants alloués à la troisième mission des EES? Les données probantes collectées dans les pays de l'OCDE laissent à penser que le manque d'engagement régional des EES résulte d'une combinaison de ces deux facteurs.

De nombreux pays s'efforcent désormais, dans le cadre de leur politique d'enseignement supérieur, de promouvoir le développement d'universités de nature plus entrepreneuriales (Clark, 1998)⁹. Au sein de la zone OCDE, certains d'entre eux, tels que l'Autriche, le Danemark, les Pays-Bas ou le Royaume-Uni, qui ont adopté les principes de Nouvelle gestion des affaires publiques (*New Public Management*), ont abandonné les formes collégiales de gouvernance et de gestion (élection des recteurs, des doyens et des directeurs de départements) au profit d'un système dans lequel les vice-présidents ou les recteurs, ainsi que les directeurs de départements, sont nommés et assument un rôle managérial plus fort et plus direct. Néanmoins, bien qu'il soit admis que les dirigeants des EES doivent disposer d'une marge de manœuvre accrue, l'allègement des contraintes réglementaires ne se fait pas nécessairement en un jour. Les gouvernements qui ont légiféré afin de réformer la gouvernance et la gestion des établissements ne sont souvent pas en mesure d'accorder une pleine autonomie aux EES tant que les réformes ne sont pas assimilées¹⁰.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les EES disposent encore d'une autonomie limitée (contrairement à l'autonomie dont jouit le corps enseignant) pour ce qui a trait à leur mission, leur profil universitaire, leur offre de

programmes ou encore la gestion des ressources humaines et des infrastructures. La capacité des EES à exercer un pouvoir de contrôle sur ses biens immobiliers peut être un atout clé pour leur engagement en faveur du développement urbain et régional; néanmoins, comme il s'agit là d'une ressource financière non-négligeable, le gouvernement central en conserve souvent la responsabilité.

Dans les pays où les modes de gouvernance universitaire n'ont pas été réformés, le gouvernement national s'est souvent tourné vers les établissements récents, notamment les instituts polytechniques, pour contribuer au développement régional. Ces établissements présentent généralement une gestion stricte. Les mécanismes internes qui mobilisent les établissements afin qu'ils participent au développement de la région sont bien huilés, grâce à une large palette d'indicateurs de performance. Toutefois, ces EES sont souvent dépourvus d'une base de recherche solide, apte à engager une mutation de l'économie régionale, et pas uniquement à optimiser le tissu industriel existant. Dans ce cas, pour mettre en œuvre une capacité d'enseignement supérieur ayant à la fois une portée mondiale et un ancrage local, il peut être nécessaire d'instaurer une étroite collaboration avec les universités fortement axées sur la recherche – ce qui représente un nouveau défi pour la direction des établissements.

Cette référence à l'approche entrepreneuriale ne signifie pas qu'il s'agisse du modèle à même de garantir une contribution active de tous les EES au développement régional. Ainsi, un établissement disposant d'une marge de manœuvre accrue peut très bien accorder la priorité à l'extension de sa renommée internationale plutôt qu'au service des intérêts locaux. Toute la difficulté, pour les dirigeants d'établissements, consiste à gérer les divergences entre les principes inhérents à l'enseignement supérieur, et ceux qui caractérisent l'engagement au service des besoins des entreprises et de la collectivité. La tâche principale des dirigeants est de trouver un compromis permettant non seulement à l'établissement de répondre aux besoins régionaux, mais aussi de devenir un moteur de développement régional, cette stratégie reposant sur un cœur universitaire bénéficiant d'une indépendance étendue.

Renforcer les capacités de coopération entre l'enseignement supérieur et les régions

L'examen mené par l'OCDE reposait sur l'hypothèse selon laquelle les interactions entre les EES et la région dans laquelle ils sont implantés peuvent s'avérer bénéfiques pour les deux parties. Pour que cette interaction puisse avoir lieu, il faut jeter des ponts en partant des deux rives, et veiller à ce que ces ponts reposent, de chaque côté, sur des piliers solides. La présente section a pour objet d'identifier les éléments nécessaires au renforcement des capacités de collaboration entre les acteurs et les agences régionaux et l'enseignement

supérieur dans son ensemble, et pas seulement certains établissements ou services d'établissements donnés. Ce sont là les éléments qui constituent les piliers et les techniques de construction permettant de « surplomber le fleuve », donc d'instaurer les échanges d'une rive à l'autre. Dans les régions comptant plus d'un établissement d'enseignement supérieur et plusieurs sous-ensembles régionaux, cela suppose de renforcer les capacités de la région dans son ensemble.

Dans le cas du pilier institutionnel, on ne saurait trop insister sur la nécessité d'un leadership fort. Celui-ci englobe les aspects liés à la direction stratégique et à la gestion opérationnelle des établissements. Les pays qui souhaitent assister à la mutation profonde de la culture et des modes de direction, nécessaire à l'activité entrepreneuriale et à l'engagement régional, devront envisager certaines réformes du cadre juridique et réglementaire afin de permettre l'émergence d'un leadership fort des EES. Cela passe par une autonomie accrue des EES, elle-même liée à une responsabilité des programmes renforcée et à l'utilisation des ressources humaines et financières. Ces réformes peuvent également s'étendre à un transfert de propriété concernant les biens immobiliers, et à d'autres investissements en capital nécessaires au renforcement des capacités du leadership et de l'aptitude de l'établissement à investir dans la création de postes.

Nous formulons cette remarque à l'attention des gouvernements nationaux qui définissent le cadre légal et réglementaire; celle-ci concerne l'ensemble des questions liées aux investissements économiques, à la gestion des fonds, ainsi qu'à l'exploitation et à la propriété de la recherche et de ses résultats – autant d'activités propres aux EES. Il incombe néanmoins également à la direction de l'EES d'influencer l'environnement politique, en exerçant des pressions à tous les échelons administratifs pour garantir l'existence de conditions de gouvernance satisfaisantes, mais aussi de rétributions et de mesures incitatives à même de donner plus de poids aux politiques de développement et d'engagement régional et de permettre leur mise en œuvre.

Quelles démarches concrètes peuvent être entreprises pour faire en sorte que les dirigeants institutionnels disposent des compétences nécessaires pour oser relever le défi de l'interdisciplinarité? L'Association européenne des universités et l'OCDE ont reconnu depuis longtemps la nécessité de former les dirigeants, et, depuis peu, des programmes de gestion et d'encadrement supérieur sont proposés dans l'enseignement supérieur dans plusieurs pays de l'OCDE. Le *Higher Education Funding Council for England*, par exemple, a créé la *Leadership Foundation*, qui a pour objet, entre autres, de dispenser un programme utile aux dirigeants en matière d'engagement régional. De nouveaux programmes post-licence et de formation à l'encadrement sur le modèle de ceux des écoles de commerce commencent à voir le jour. Outre les compétences générales associées à la fonction, de tels programmes doivent être axés sur les

problèmes généraux posés par le développement et l'engagement régional, ainsi que sur la réalité de leur propre région (le pouvoir et les responsabilités des acteurs et des organismes externes et la dynamique de l'économie régionale).

Une partie des connaissances générales et techniques nécessaires pour conseiller les dirigeants universitaires peut exister déjà au sein de leur propre établissement. L'étude actuelle de l'OCDE présente plusieurs rapports d'autoévaluation qui intègrent des contributions de groupes de recherche internes à l'établissement d'enseignement supérieur et spécialisés dans les divers aspects de l'engagement régional et/ou de l'enseignement supérieur/de la gestion¹¹. Alors que nombre de ces groupes sont déjà activement engagés dans des activités de conseil auprès d'organismes régionaux, ils ne sont cependant pas toujours mis à contribution par les dirigeants universitaires pour guider la politique et la pratique de leur établissement dans ce domaine.

Afin de gérer son interface régionale, l'établissement d'enseignement supérieur peut éprouver le besoin de créer un bureau régional. Tel a été le cas, par exemple, de l'université de Purdue (Indiana, États-Unis) et de celle de Newcastle-upon-Tyne (Angleterre). Les bureaux régionaux sont utiles lorsqu'il s'agit de faire passer la capacité institutionnelle du stade de cas isolés de bonnes pratiques à celui de système bien rodé. Une approche systématique exigera de se concentrer sur les tâches suivantes :

- la coordination et la gestion des liens régionaux ;
- la participation à la planification stratégique ;
- la contribution au marketing de l'établissement ;
- l'élaboration de cadres d'engagement et d'entente régionale au sein de l'établissement ;
- le maintien de la pression pour généraliser l'engagement régional et l'intégrer dans les circuits normaux de l'établissement (OCDE, 2000).

Les EES disposés (ou aptes) à mobiliser leur personnel en vue de mettre en œuvre cette approche doivent veiller à ce que celle-ci soit reflétée dans leurs pratiques de recrutement, d'embauche et de rémunération. Le leadership doit reposer sur un système de rémunération et de mesures incitatives tangibles, permettant de faire évoluer les comportements, puis les mentalités et les valeurs. Il est parfois nécessaire de réformer en profondeur les pratiques de gestion des embauches et des ressources humaines, afin de mieux délimiter les responsabilités respectives des membres du personnel universitaire, en définissant différents types de charges de travail et de systèmes de rémunération, de façon à améliorer la qualité des performances de l'établissement dans tous les domaines.

La division interne du travail au sein de l'établissement implique qu'à chaque catégorie de personnel/service incombe un ensemble de tâches

spécifiques. Cette structure organisationnelle est également valable pour les différents établissements présents dans une région donnée. Mais tandis que les vice-présidents et les recteurs sont parfois en mesure de statuer sur ces aspects dans leur propre établissement, il n'en va pas de même d'un établissement à l'autre. Il arrive en effet que les EES doivent instaurer entre eux une collaboration étroite en vue de satisfaire les besoins de l'industrie locale. L'un des moyens d'y parvenir consiste parfois à créer un bureau conjoint de liaison avec les industriels; chargé de l'appariement et de la coordination des entreprises, mais aussi de l'assurance qualité, celui-ci joue également le rôle de guichet unique visible, suivant le modèle du projet de Maison de la connaissance (*Knowledge House*) mis en œuvre dans le nord-est de l'Angleterre. Un certain nombre de régions ont pris des mesures expérimentales visant à renforcer la coopération enseignement supérieur-industrie en créant des associations régionales d'EES telles que celle baptisée *Universities for the North East* (Unis4NE), qui rassemble cinq EES et assure, entre autres, la supervision du projet *Knowledge House*. Créée plus récemment, l'Université d'Øresund est une association à visée encore plus ambitieuse, puisqu'elle s'étend au-delà des frontières nationales et rassemble des EES danois et suédois.

Les deux associations ci-dessus ont leur propre personnel administratif, financé par les cotisations des EES membres et les frais de gestion imposés lors des projets de collaboration. Elles jouent un rôle stratégique, en représentant les EES de façon collective auprès des parties prenantes régionales. Pour autant, elles restent de simples associations, et leurs directeurs ne sont pas habilités à forcer l'engagement des établissements membres au-delà des projets de collaboration opérationnelle dont ils sont convenus collectivement par un accord signé. Les domaines de base de l'enseignement et de la recherche, dans lesquels les EES se livrent souvent une concurrence acharnée, ne relèvent pas de ces ententes. Les gros investissements en faveur des changements structurels, via notamment l'acquisition de nouveaux instituts de recherche ou de locaux et la mise en œuvre de nouveaux programmes d'enseignement, doivent faire l'objet d'un accord direct entre les établissements concernés et leurs parties prenantes externes, que celles-ci soient régionales ou nationales. Cela soulève à son tour des interrogations concernant le pilotage des systèmes d'enseignement supérieur.

Dans les systèmes anglo-saxons, plus libéraux, on attend de plus en plus des établissements d'enseignement supérieur qu'ils fassent preuve d'initiative, instaurent des partenariats, lèvent des fonds en provenance de nombreuses sources, notamment du secteur privé, et fassent payer des droits aux industriels. Cela peut les inciter à travailler en étroite collaboration avec leurs partenaires régionaux, quel que soit leur secteur d'activité, en vue de diversifier leurs sources de revenus. Mais cette démarche risque, à l'inverse, de nuire à l'engagement régional, qui n'est pas synonyme d'enrichissement rapide. En effet, l'intérêt que

présente le fait d'œuvrer au bien public n'est pas si évident lorsqu'il s'agit d'équilibrer les comptes. Ainsi, l'esprit d'entreprise moderne est parfois contraire, voire nuisible, à l'engagement et au développement régional. Néanmoins, dès lors qu'ils fixent des priorités et canalisent les fonds publics, les gouvernements centraux peuvent inciter et persuader une partie ou l'ensemble des EES de faire de l'engagement régional un volet stimulant de leurs activités de base – en le considérant, par exemple, comme un moyen d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur ou d'établir des liens avec les PME.

Ce modèle libéral est cependant loin d'être universel. En Allemagne et en France, les universitaires ont le statut de fonctionnaires, ce qui affaiblit l'influence que pourraient exercer les EES s'ils étaient des entités plus autonomes. Dans les pays nordiques, le rôle social et culturel des EES revêt une importance moindre, car ces missions sont clairement assignées à d'autres établissements publics. À l'inverse, au Brésil, en Espagne et au Mexique, la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur souligne leur rôle social/politique, reflétant ainsi la nécessité de créer des établissements dirigés de façon démocratique pour clore une longue période de dictature militaire.

La difficulté, pour les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur, consiste à déterminer où et comment assurer la diversification d'un système de masse. L'une des options en la matière est la suivante : charger la plupart des établissements des trois missions propres aux activités universitaires, à savoir la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. La seconde option consiste à désigner certains EES pour qu'ils assurent essentiellement la fonction d'enseignement, et à concentrer les efforts de recherche dans quelques établissements très actifs dans ce domaine, et jouissant d'une renommée internationale, donc d'un prestige bien supérieur. Bien qu'il ne soit peut-être pas fondé, le choix entre développement régional et prestige en matière de recherche est souvent vécu comme une nécessité bien réelle. Ainsi, il arrive que les régions appellent de leurs vœux l'implantation locale d'un établissement d'élite, ainsi que l'effet de catalyse qui en découle, même si ce type d'EES n'instaure que peu de partenariats locaux. Il est pour le moins contradictoire de soutenir que dans la société du savoir, l'excellence en matière de recherche doit alimenter la R-D et l'exploitation des connaissances, tout en affirmant que seules les universités axées principalement sur l'enseignement, au détriment de la recherche, ont pour mission spécifique de promouvoir le transfert de connaissances. En effet, les résultats obtenus à l'issue de ce programme sont clairs : la recherche, l'enseignement et le développement régional s'influencent les uns les autres de façon bénéfique ; c'est la raison pour laquelle ces trois missions doivent être associées et former un cercle de développement vertueux.

Il existe peut-être un moyen simple de dépasser l'opposition entre prestige mondial de la recherche et priorité accordée à l'engagement régional : celui-ci consiste à mettre en place des systèmes d'enseignement supérieur

régionaux reposant sur une interdépendance forte, mais aussi sur une spécialisation des rôles. Dans ce type de système, les établissements se chargent, *ensemble*, d'assurer la réalisation des objectifs fixés d'un commun accord dans les différents domaines que constituent la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité. Les modalités d'action doivent faire l'objet d'un accord entre les acteurs régionaux. L'émergence des systèmes de réseau régional ouvert ne constitue pas une évolution simple en matière d'affaires régionales; ces systèmes découlent en revanche logiquement des besoins, difficultés et pressions auxquels sont généralement confrontées les régions.

Il pourrait s'agir de systèmes régionaux d'enseignement tertiaire, et pas uniquement d'enseignement supérieur. Le programme de l'OCDE a certes mis en évidence des différences notables dans les attitudes des universités de recherche vis-à-vis du secteur tertiaire au sens large; sur le marché du travail, notamment, qui se caractérise par l'évolution rapide des compétences recherchées et les exigences relatives à la mobilité de la main-d'œuvre, l'efficacité du développement régional repose sur la diversité et des opportunités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, reliées les unes aux autres par des passerelles et des modalités de coordination efficaces, et non sur un ensemble incohérent de dispositions légales.

Le concept d'universités fortement axées sur la recherche – jouissant d'une renommée internationale représentant leur principale, voire leur unique, contribution au développement régional – et avec lui l'idée selon laquelle la présence de telles universités est indispensable, n'ont cessé de refaire surface. Nombre de pays s'efforcent ainsi de créer des centres d'excellence réputés dans le monde entier, en concentrant leurs capacités de recherche. Or, compte tenu de la dimension mondiale de la recherche, ce type d'ambition s'avère souvent périlleuse à l'échelon des pays, et à plus forte raison des établissements eux-mêmes. La priorité accordée aux techniques scientifiques de pointe néglige le fait que l'innovation est, en majeure partie, de nature progressive, et repose sur des connaissances non scientifiques telles que le design, le marketing ou encore l'outillage. Il faut donc que les principales régions parviennent, dans leur stratégie, à un compromis entre recherche fondamentale et recherche appliquée.

En résumé, si les établissements d'enseignement supérieur présentent, et doivent présenter, des profils et des atouts différents, tous peuvent et doivent néanmoins contribuer, à l'échelon local et régional, mais aussi national et international, au développement de la société et de la collectivité dans laquelle ils évoluent. Ces engagements et partenariats seront sans nul doute bénéfiques tant pour les EES que pour la société dans son ensemble.

Pour être efficaces, les partenariats entre l'enseignement supérieur et les régions ne doivent pas reposer sur un pilier unique. Ils dépendent également

du leadership régional et du dynamisme de la collaboration. L'une des principales caractéristiques de la méthodologie adoptée par l'OCDE pour réaliser cette étude a été la création d'un comité de pilotage régional réunissant des EES et un large panel de parties prenantes régionales. Ce type de comité existait déjà dans certaines régions, telles que la région de Busan et le Jutland-Funen, mais ne s'intéressait alors souvent qu'à un volet du processus de développement, en l'occurrence l'innovation économique, le plus souvent.

La constitution d'un nouveau comité et la désignation de son président peut poser problème en présence d'un faible leadership au sein des secteurs privés et publics. Les dirigeants de l'enseignement supérieur ont souvent affaire à une multitude d'agences régionales et de structures de partenariats sollicitant leur contribution et exigeant des résultats spécifiques en contrepartie d'un financement limité dans le temps. Des tensions peuvent naître entre différentes parties de la région, entre différentes agences, voire au sein d'une même agence se voyant assigner des objectifs multiples – par exemple, dans une administration locale, entre les urbanistes chargés de préserver les bâtiments historiques et ceux auxquels on demande de promouvoir les nouveaux investissements. Le processus est donc souvent entravé par la fragmentation de l'administration locale, les problèmes posés par le choix d'un représentant du secteur privé, et les intérêts divergents des différentes figures du pouvoir central présentes dans la région.

Il existe un moyen de surmonter ces difficultés : élaborer des lignes directrices en matière de développement régional, axées principalement sur les atouts et les opportunités des régions, tout en proposant des moyens de pallier les faiblesses et d'atténuer les risques. Ces lignes directrices mettraient également en évidence le rôle potentiel de l'enseignement supérieur dans les régions. Dans plusieurs régions ayant participé à ce projet, telles que la région atlantique du Canada et le nord-est de l'Angleterre, les équipes de recherche actives au sein des EES ont largement contribué à l'élaboration de stratégies destinées à promouvoir la contribution de l'enseignement supérieur. Ces stratégies couvrent généralement les activités économiques, les individus et les lieux, et mettent en évidence la contribution potentielle de l'enseignement supérieur dans chacun de ces domaines. Les actions spécifiques proposées ont généralement trait aux aspects suivants :

- la création de savoirs par le biais de la recherche et de l'exploitation des résultats de recherche (retombées technologiques, droits de propriété intellectuelle, services de conseil aux entreprises) ;
- le transfert de connaissances par le biais de l'enseignement (apprentissage basé sur le travail, recrutement des diplômés, développement professionnel/ formation continue) ;

- le dynamisme culturel et la construction de campus, ce qui contribue à créer des lieux stimulants, aptes à attirer et retenir les individus créatifs ;
- l'inclusion sociale jetant des ponts entre plusieurs communautés (urbaines, rurales, ethniques) ;
- la promotion de la région à l'échelon national et international (grâce au recrutement des étudiants étrangers, à la collaboration internationale en matière de recherche, aux relations entre les anciens élèves d'un même établissement, ou encore à l'organisation de conférences).

Comment financer ces programmes, et jeter un pont entre les EES et leur région? L'une des solutions envisageables consiste à créer une réserve unique de fonds publics alloués par diverses parties prenantes, dans laquelle les EES pourraient puiser en fonction d'un ensemble prédéfini de services à fournir, faisant l'objet d'un suivi régulier. Au sein d'une même région, chaque EES se verrait assigner un rôle bien précis. Il serait en mesure de choisir, parmi une sélection donnée, les programmes les mieux adaptés à ses missions et à son profil universitaire. Il n'est pas rare, cependant, que les programmes soient communs à plusieurs établissements et modes d'engagement (enseignement et recherche) et nécessitent de créer des vecteurs spécifiques pour atteindre les résultats escomptés. Au vu de ces actions locales, les ministères de l'Éducation qui auraient assigné aux EES des obligations d'engagement auprès des parties prenantes externes, sans toutefois les doter des ressources financières nécessaires, pourraient décider de mettre en place des accords de cofinancement.

La collaboration en faveur du développement régional est un processus dynamique dont les retombées affecteront l'ensemble des parties. L'efficacité de cette collaboration nécessite :

- que les deux parties soient convaincues que le partenariat est dans leur intérêt du point de vue organisationnel ;
- que les deux parties soient capables de respecter certaines décisions à court terme spécifiques, assorties de spécifications claires concernant les résultats à atteindre et la date-butoir, ainsi que d'une garantie de viabilité ;
- l'existence d'une mémoire institutionnelle étayée par un système moderne de gestion des connaissances, à même de s'adapter aux changements de personnel et d'orientations politiques ;
- la mise en œuvre de dispositions formelles d'évaluation et d'amélioration des programmes.

Du côté des EES, l'apport de cette collaboration doit être mesurable en termes de nouveaux « gisements » d'étudiants, d'optimisation de l'enseignement et des retombées pour les diplômés, d'accroissement des ressources mises à disposition de travaux de recherche utiles et exploités à bon escient, mais aussi

de considération et de satisfaction accrues dans le cadre des relations avec la collectivité régionale. Ce processus ne manquera pas de modifier le regard que portent les EES sur la recherche, et partant la place qu'ils lui confèrent, en renforçant son caractère de « second mode de production des connaissances ». Ce processus modifiera également la nature de l'enseignement, des relations avec les étudiants, voire de la « clientèle étudiante » propres à chaque établissement. Du côté des administrations locales ou régionales, les partenariats à long terme induiront une évolution du mode de fonctionnement traditionnel, exposant ainsi les administrations à des exigences accrues de transparence et de participation.

L'une des difficultés inhérentes à ces partenariats concerne les responsabilités et les moyens de mesure. Dans la relation enseignement supérieur/développement régional, chacune des parties a des responsabilités et des attentes différentes. Ainsi, la création d'emplois et de places de stages ne relève pas de la responsabilité de l'enseignement supérieur, pas plus que l'enseignement supérieur n'est du ressort de l'administration locale ni, dans certains pays, de l'administration régionale. Les impacts de l'engagement sont difficiles à mesurer. Il est quasiment impossible de déterminer *a posteriori* dans quelle mesure une amélioration des performances économiques régionales ou une réduction des inégalités est due uniquement aux interventions des EES, en partenariat avec les agences régionales. En dépit de cette difficulté à mesurer les impacts, il faut cependant investir dans un dispositif rigoureux permettant d'entreprendre des analyses de référence, puis d'effectuer un suivi régulier des retombées. Ce processus doit passer par un examen externe par les pairs, et suppose la participation de l'ensemble des parties prenantes, afin de garantir que leurs responsabilités respectives soient prises en compte dans les analyses.

Conclusion : comment réaliser le potentiel de contribution au développement régional inhérent à l'enseignement supérieur ?

La discussion qui précède repose implicitement sur un modèle de réseau facilitant la création progressive de systèmes d'enseignement supérieur et de développement régional. Elle ne prône pas une approche centralisée du pilotage, dans laquelle les pouvoirs publics nationaux imposent à chaque établissement d'enseignement supérieur d'assumer des missions précises dans des lieux spécifiques. De même, nous n'avons pas proposé de modèle libéral basé sur des mesures de performances ou de résultats, pour des raisons liées notamment à l'absence d'instruments de mesure adaptés. Nous avons privilégié une approche de collaboration menée de la base au sommet, dans laquelle tous les partenaires ont conscience des bénéfices mutuels offerts par la collaboration. Dès lors qu'il y a un pilotage, nous avons préconisé l'apprentissage collégial par le biais des échanges de bonnes pratiques.

Le succès de la collaboration régionale suppose la création d'un cadre national cohérent, permettant de concilier les domaines d'action de l'enseignement supérieur et du développement territorial, en vue de faciliter ou de permettre la mise en œuvre d'une action conjointe à l'échelon infranational. Les études de cas régionales fournissent quelques données probantes indiquant que les pouvoirs publics nationaux abandonnent progressivement l'ancien principe d'attribution stricte des tâches aux administrations régionales ou locales, et cessent de donner des directives précises aux EES. L'évolution vers une participation directe plus systématique des citoyens et des entreprises dans les affaires de l'État à l'échelon local et national, et dans la coproduction de savoirs, accentue ces tendances, contribuant par là-même à jeter des ponts entre les institutions régionales et les EES. Bien que tous les pays ne présentent pas le même degré d'autonomie locale et régionale, et que celle-ci n'intègre pas toujours dans la même mesure le volet relatif à l'enseignement supérieur, cette autonomisation permet toutefois de mieux comprendre de quelle façon réaliser le potentiel de contribution active au développement régional que présentent les EES. Dès lors que les conditions nécessaires sont rassemblées, l'engagement régional peut devenir la matrice donnant naissance à des EES plus dynamiques et plus ouverts sur l'extérieur, aptes à suivre, mais aussi à façonner, l'évolution de la société au sens large.

Remerciements

Cet article s'appuie, dans une large mesure, sur le rapport intitulé *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (OCDE, 2007). Les auteurs, Patrick Dubarle (OCDE), Chris Duke (RMIT) et Paul Benneworth (Université de Newcastle) ont contribué à ce rapport.

Les auteurs :

John Goddard
Vice-président adjoint
Newcastle University
6 Kensington Terrace
Newcastle upon Tyne NE1 7RU
Royaume-Uni
E-mail : john.goddard@ncl.ac.uk

Jaana Puukka
Analyste
OCDE/IMHE
2 rue André Pascal
75116 Paris
France
E-mail : jaana.puukka@oecd.org

Notes

1. Les résultats de ce projet sont désormais disponibles sous la forme d'un rapport intitulé *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (OCDE, 2007). La présente publication reprend les principales conclusions de ce rapport.
2. La dotation foncière préalable à la création des universités dites « *Land Grant* » dans chaque État américain a été instaurée par le *Morrill (Land Grant) Act* en 1862.
3. À cet égard, le Royaume-Uni, avec Oxford et Cambridge, et les États-Unis, avec Harvard et le *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, font figure d'exceptions.
4. Les pays qui ont adopté des mécanismes d'allocation basés sur les performances emploient à cet effet un large panel d'indicateurs. Parmi les indicateurs tenant compte de l'achèvement des études supérieures figurent notamment les taux d'obtention des diplômes/d'achèvement des études, le nombre d'unités de valeur validées par les étudiants, la durée moyenne des études, le ratio des diplômés aux élèves de première année ou le nombre de diplômés décernés. Les autres indicateurs concernent essentiellement les retombées sur le marché du travail pour les étudiants : le taux d'emploi des diplômés ou la mesure dans laquelle l'emploi trouvé est en rapport avec les matières étudiées, ou la performance des étudiants lors des évaluations professionnelles. Certains pays sollicitent également l'avis des parties prenantes (employeurs, étudiants, gouvernement, partenaires sociaux, notamment) concernant les programmes; on s'intéresse par ailleurs à l'efficacité, mesurée par exemple en évaluant l'aptitude des diplômés, et la mesure dans laquelle ceux-ci contribuent à satisfaire un ensemble de besoins; on détermine enfin le degré de satisfaction des étudiants.
5. *AimHigher* est un programme national mis en œuvre au Royaume-Uni, ayant pour objectif d'élargir la participation à l'enseignement supérieur. Ce programme est placé sous l'égide du *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)*, et bénéficie du soutien du *Department for Education and Skills*.
6. Le fait que cet organisme ait été rebaptisé récemment indique l'abandon d'une définition étroite de la « troisième mission » de l'enseignement supérieur, au profit d'une perspective élargie.
7. Parmi les exceptions notées lors de l'étude réalisée par l'OCDE (OCDE, 2007) figurent notamment certains programmes de maîtrise créés grâce au financement apporté par l'Union européenne, puis pleinement intégrés dans l'offre de programmes des établissements d'enseignement supérieur concernés. La Faculté des Sciences de l'Information de l'Université de Jyväskylä, située dans le centre de la Finlande, a ainsi ouvert un certain nombre de programmes de maîtrise dans les années 1990 afin de lutter contre la récession et de bâtir sa propre économie de la connaissance.
8. Au Royaume-Uni, après avoir mis en place une enquête axée spécifiquement sur les interactions entre l'enseignement supérieur, les entreprises et les collectivités (*Higher Education and Business and Community Interaction Survey*), et couvrant un large panel d'indicateurs, le HEFCE a finalement décidé de se baser sur la mesure des revenus bruts des établissements pour déterminer le montant des fonds à verser dans le cadre de son dispositif HEIF.
9. Selon Burton Clark, les universités « entrepreneuriales » sont celles qui sont en mesure de déterminer leurs propres orientations au sein d'un système réglementé par les pouvoirs publics. Ces établissements se définissent principalement par un « périmètre de développement élargi, un pôle de gestion renforcé et un cœur universitaire indépendant ».

10. L'examen par les pairs réalisé dans le Jutland-Funen, au Danemark, a conduit à formuler la remarque suivante : « bien que le nouveau système de gouvernance mis en place contribue à promouvoir le développement d'universités de nature plus entrepreneuriale, [...] le gouvernement a, parallèlement, continué d'exercer un contrôle strict sur ces établissements. Certaines questions telles que l'ouverture de nouveaux programmes scolaires, l'évaluation des cursus, le lancement d'activités à l'étranger, la propriété des locaux et le développement des ressources humaines relèvent du domaine de compétence du ministère ».
11. Ces groupes de recherche comprennent le *Centre for Higher Education Policy Studies* de l'Université de Twente (Pays-Bas), le *Centre for Urban and Regional Development Studies* de l'Université de Newcastle (nord-est de l'Angleterre, Royaume-Uni), le *Leslie Harris Centre of Regional Policy and Development* de la *Memorial University* (Newfoundland, région atlantique du Canada), l'*Institute for Sustainability Health and Regional Engagement* de l'Université de la côte Sunshine-Fraser (Queensland, Australie) et le Centre de recherche sur l'enseignement supérieur (Valence, Espagne).

Références

- Arbo, P. et P. Benneworth (2007), *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*, Document de travail n° 9 de la direction de l'Éducation de l'OCDE, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/workingpapers.
- Asheim, B. et M. Gertler (2005), « The Geography of Innovation », in J. Fagerberg et al. (éd.), *Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- Audretsch, D.B. et M.P. Feldman (1996), « Innovative Clusters and the Industry Life Cycle », *Review of Industrial Organization*, vol. 11, n° 2, pp. 253-273.
- Bender, T. (1988), « Introduction », in T. Bender (éd.), *The University and the City, from Medieval Origins to the Present*, Oxford University Press, New York/Oxford, pp. 3-10.
- Birch, D.L. (1987), *Job Creation in America: How Our Smallest Companies Put the Most People to Work*, Free Press, New York.
- Brusco, S. (1986), « Small Firms and Industrial Districts: The Experience of Italy », in D. Keeble et E. Wever (éd.), *New Firms and Regional Development in Europe*, Croom Helm, Londres, pp. 184-202.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-Elsevier Science, Oxford.
- Crawford, E., T. Shinn et S. Sörlin (1993), « The Nationalization and Denationalization of the Sciences. An introductory Essay », in E. Crawford, T. Shinn et S. Sörlin (éd.), *Denationalizing Science. The Contexts of International Scientific Practice*, Kluwer, Dordrecht.
- Etzkowitz, H. et L. Leydesdorff (2000), « The Dynamics of Innovation: From National Systems and Mode 2 to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations », *Research Policy*, vol. 29, n° 2, pp. 109-123.
- Florida, R. (2005), « The World is Spiky », *Atlantic Monthly*, vol. 296, n° 3, Boston, octobre.
- Florida, R. (2002), *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Friedman, T. (2005), *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York.

- Goldstein, H. et M. Luger (1993), « Theory and Practice in High-Tech Economic Development », in D.R. Bingham et R. Mier (éd.), *Theories of Local Economic Development: Perspectives from across the Disciplines*, Sage Publications, Newbury Park.
- Kline, S.J. et N. Rosenberg (1986), « An Overview of Innovation », in R. Landau et N. Rosenberg (éd.), *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*, National Academy Press, Washington, DC, pp. 275-304.
- Lester, R.K. (2005), *Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies: Summary Report from the Local Innovation Systems Project – Phase I*, MIT-IPC 05-010, MIT-LIS-05-005, décembre, web.mit.edu/ipc/publications/pdf/05-010.pdf.
- Malmberg, A. et P. Maskell (1997), « Towards an Explanation of Regional Specialization and Industry Agglomeration », *European Planning Studies*, vol. 5, n° 1, pp. 25-41.
- McClelland, C.E. (1988), « To Live for Science: Ideals and Realities at the University of Berlin », in T. Bender (éd.), *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*, Oxford University Press, New York/Oxford, pp. 181-197.
- Morgan, K. (1997), « The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal » *Regional Studies*, vol. 31, n° 5, pp. 491-403.
- OCDE (2008), *OECD Review of Tertiary Education. Final Report*, OCDE, Paris, à paraître.
- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Examens territoriaux de l'OCDE : Finlande*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Managing University Museums*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, OCDE, Paris.
- Piore, M.J. et C.F. Sabel (1984), *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*, Free Press, New York.
- Porter, M.E. (2003), « The Economic Performance of Regions », *Regional Studies*, vol. 37, n° 6/7, pp. 549-578.
- Porter, M.E. (1998), « Location, Clusters and the New Economics of Competition », *Business Economics*, vol. 33, n° 1, pp. 7-17.
- Porter, M.E. (1990), *The Competitive Advantage of Nations*, MacMillan, Basingstoke.
- Rothwell, R. et W. Zegveld (1982), *Innovation and the Small and Medium-Sized Firm*, Frances Pinter, Londres.
- Wittrock, B. (1993), « The Modern University: The Three Transformations », in S. Rothblatt et B. Wittrock (éd.), *The European and American University Since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 303-362.

Universités, innovation et développement régional : l'expérience américaine

par

Mark Drabentstott

Université de Missouri-Columbia, États-Unis

La mondialisation induit une mutation profonde du développement économique, qui conduit les organismes chargés de promouvoir le développement à adopter une approche régionale fondée sur le savoir-faire propre de chaque région, en d'autres termes sur son avantage concurrentiel. La mondialisation accroît par ailleurs l'accent mis sur l'innovation, qui est désormais le principal moteur de la croissance économique – tant pour les entreprises que pour les régions et les pays. Or, les universités se situent à l'intersection de ces deux tendances profondes : ancrées à l'échelon régional, elles sont sans doute également le principal moteur de l'innovation. S'appuyant sur l'expérience récente de certains États américains, le présent rapport analyse ce point de convergence en tentant de répondre à trois questions essentielles : 1) En quoi la compétitivité régionale est-elle le nouveau cadre du développement régional ? 2) Comment améliorer la compétitivité des régions ? 3) Comment lier les efforts d'innovation menés dans les universités au développement régional ? La conclusion du rapport est la suivante : il est urgent de mettre en œuvre de nouveaux mécanismes pour assurer cette corrélation entre innovation universitaire et développement régional. Les politiques publiques peuvent promouvoir ces mécanismes en répondant aux besoins « jumeaux » qui sous-tendent le marché émergent de l'innovation régionale : les responsables politiques devraient ainsi encourager les universités à proposer l'innovation sous des formes facilement exploitables par les régions, tout en aidant ces dernières à déterminer quelles sont les innovations les plus indispensables à leur prospérité économique future.

La mondialisation a suscité, à travers le monde, un vif intérêt pour deux tendances apparemment dissociées : la place accrue des universités comme moteurs d'innovation, et le rôle croissant des régions comme vecteurs de croissance économique. En intensifiant la concurrence autour des produits « anciens », la mondialisation met davantage l'accent sur les produits innovants. Or l'innovation est justement le processus consistant à développer ces nouveaux produits, et les universités jouent un rôle central dans ce processus de développement. Parallèlement, la mondialisation s'accompagne également de retombées économiques majeures, ces effets étant toutefois de plus en plus marqués à l'échelle des régions « fonctionnelles », et non à l'échelon national. Les régions sont désormais les principales championnes de la concurrence économique mondiale.

Bien que chacun de ces deux phénomènes revête une importance propre, il faut désormais les associer de façon à générer le maximum de synergies possible. Pour simplifier, l'innovation est un déterminant essentiel de la réussite des régions engagées dans la course économique mondiale. Et les régions sont, pour leur part, la matrice dans laquelle l'innovation a le plus de chances de trouver son aboutissement économique. Ainsi, l'un des principaux enjeux en la matière est d'associer ces deux retombées majeures de la mondialisation, à l'aide de mécanismes qui ne semblent peut-être pas évidents de prime abord. Toute la difficulté est de déterminer la manière la plus efficace de combiner ces deux phénomènes, de façon à faire des universités un vecteur central de développement régional au XXI^e siècle.

Pour y parvenir, il convient de se poser les questions suivantes :

- En quoi la compétitivité régionale est-elle le nouveau cadre du développement régional ?
- Comment améliorer la compétitivité des régions ?
- Comment lier les efforts d'innovation menés dans les universités au développement régional ?

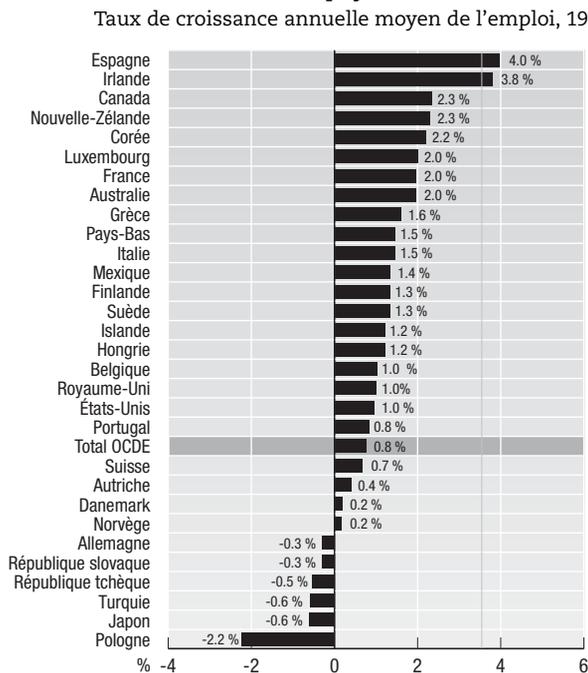
Cet article parvient à la conclusion suivante : il sera probablement nécessaire de mettre en œuvre de nouveaux mécanismes pour corréliser les efforts d'innovation menés en milieu universitaire au développement régional. Les politiques publiques peuvent contribuer à promouvoir cette initiative, si elles considèrent l'innovation comme un marché régional qui fait défaut à l'heure actuelle. Un certain nombre de mesures concrètes peuvent être prises pour pallier cette carence.

En quoi la compétitivité régionale est-elle le nouveau cadre du développement régional ?

La mondialisation induit peu à peu une profonde mutation du paysage économique. Elle a principalement pour effet de faire apparaître des écarts considérables en termes de performance économique régionale. Bien souvent, ces écarts ne sont pas observés entre les régions au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire envisagées comme des entités administratives, mais plutôt d'un point de vue pratique, entre les régions au sens d'entités économiques fonctionnelles – cette différenciation fonctionnelle étant liée à la densité des trajets quotidiens à visée professionnelle (allers-retours du domicile au lieu de travail), aux modes de consommation, ou encore à des spécificités culturelles ou topographiques.

On constate de plus en plus que les écarts en termes de performance économique sont désormais plus marqués d'une région à l'autre que d'un pays à l'autre, ce qui confirme la dimension régionale de l'impact de la mondialisation. Une étude récente révélait notamment que dans 27 pays de l'OCDE, le taux de croissance annuelle de l'emploi était compris entre -2.2 % (Pologne) et 4.0 % (Espagne) (graphique 1). L'écart maximal entre les régions

Graphique 1. De 1998 et 2003, la croissance de l'emploi a beaucoup varié entre pays de l'OCDE



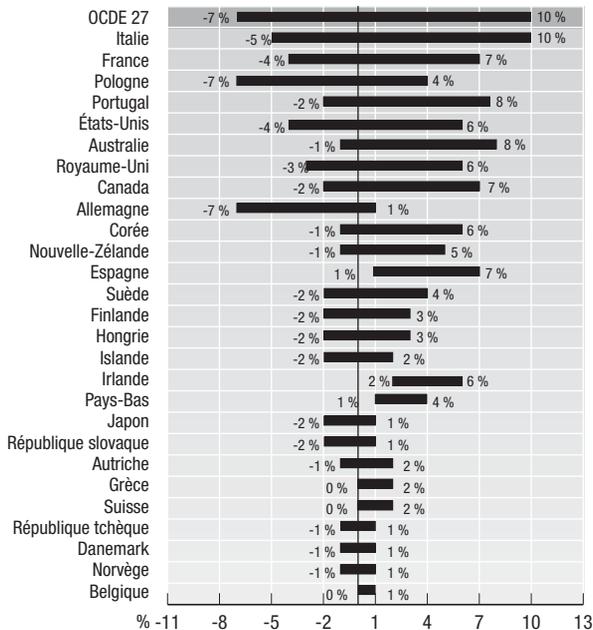
Source : OCDE (2007), *Panorama des régions de l'OCDE : Édition 2007*, OCDE, Paris.

était toutefois bien supérieur dans la quasi-totalité des pays. Aux États-Unis, il était ainsi de 10 points de pourcentage (allant de -4.0 % à 6.0 %) (graphique 2).

Qui plus est, les régions contribuent de plus en plus largement à la performance économique des pays, et non l'inverse. Si l'on en croit cette même étude de l'OCDE, plus de la moitié des emplois créés dans les pays de l'OCDE l'ont été dans seulement 10 % des régions. Aux États-Unis, c'est le cas de 67 % des nouveaux emplois. Cela signifie que les politiques destinées à promouvoir la croissance à l'échelon régional ont des répercussions majeures sur l'économie nationale.

Graphique 2. Les écarts de croissance de l'emploi ont été importants entre régions d'un même pays

Fourchette de variation de la croissance annuelle de l'emploi entre régions d'un même pays, 1998-2003



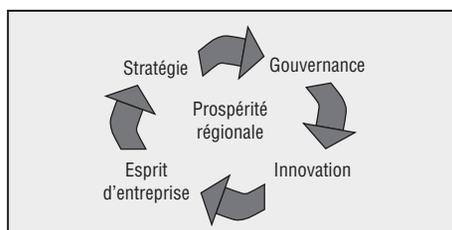
Source : OCDE (2007), *Panorama des régions de l'OCDE* : Édition 2007, OCDE, Paris.

Comment améliorer la compétitivité des régions ?

À l'heure actuelle, de nombreux économistes considèrent que seul un cadre de compétitivité régionale sera en mesure d'assurer le développement régional au XXI^e siècle. Étayée par les travaux de Porter, notamment, l'approche axée sur la compétitivité régionale repose essentiellement sur l'idée selon laquelle les régions ne peuvent se développer qu'en identifiant leur avantage concurrentiel propre, puis en canalisant les investissements publics en faveur

des niches économiques clés ainsi identifiées (Porter, 1998, 1999). Pour disposer d'un avantage concurrentiel au sein de l'économie mondiale, les régions doivent au préalable réunir quatre éléments essentiels : stratégie, gouvernance, innovation et esprit d'entreprise. Ces quatre composantes forment en effet un cercle vertueux à même d'assurer la prospérité économique de la région (graphique 3). La stratégie permet d'identifier l'avantage concurrentiel propre à la région et de garantir la mise en œuvre des mesures publiques et privées nécessaires pour maximiser cet avantage. La gouvernance assure l'instauration d'un cadre apte à réunir les dirigeants des secteurs public, privé et associatif, qui orienteront et définiront collégialement la stratégie régionale. La composante ayant trait à l'innovation établit un lien entre la région et les idées et technologies nouvelles, susceptibles d'optimiser les atouts économiques de la région. Enfin, l'esprit d'entreprise instaure un climat fertile, propice à la traduction des idées nouvelles en succès commercial.

Graphique 3. **Nouveau système de développement régional**



Stratégie régionale

Dès lors que l'on considère que la compétitivité régionale est la matrice du développement économique d'aujourd'hui, l'élaboration d'une stratégie régionale est la pierre angulaire d'une politique publique viable et d'une action locale efficace. Lorsqu'elles s'efforcent de définir cette stratégie, les régions sont confrontées à deux principales difficultés. La première est la pénurie généralisée de compétences et d'outils leur permettant d'identifier leur avantage concurrentiel propre. Bien souvent, les dirigeants régionaux se contentent en effet de lancer des campagnes de promotion destinées à attirer les entreprises. Or, le repérage des forces économiques et l'identification de l'avantage concurrentiel présentent un degré de complexité bien supérieur. C'est la raison pour laquelle il convient de doter au préalable les dirigeants régionaux des capacités requises à cet effet. Si certains pays (parmi lesquels l'Italie et le Royaume-Uni) se sont efforcés d'inclure cette composante dans leurs initiatives de politique régionale, c'est en revanche rarement le cas aux États-Unis. Notons toutefois un signe d'évolution : les débats anticipés suscités par la prochaine loi cadre agricole américaine (*Farm Bill*) laissent à

penser que certains groupes font pression pour que ce renforcement de capacités fasse partie intégrante des prochaines initiatives de développement rural.

La seconde difficulté à laquelle sont confrontées les régions est la pénurie d'outils servant à analyser l'avantage concurrentiel dont disposent les régions. L'étude des pôles économiques est le principal outil utilisé de nos jours. Bien qu'elle permette d'obtenir de précieuses informations, elle n'offre cependant pas une visibilité totale. Ainsi, dans le cadre d'un projet de développement régional lancé dans l'ouest de l'Alabama/l'est du Mississippi et financé par le ministère américain du Travail, une analyse approfondie a été réalisée en vue d'élaborer un programme de développement régional. Elle a mis en évidence la présence d'une industrie papetière bien établie, tirant parti de l'abondante forêt de pins de la région. Cependant, la fabrication de papier n'est qu'un des multiples usages possibles de cette ressource forestière ; et l'utilisation de la forêt pour les loisirs de plein air présente peut-être un intérêt économique supérieur à celui de l'industrie papetière. Or, l'étude des pôles économiques se contente d'étudier son usage effectif, et néglige d'autres usages potentiellement plus prometteurs.

Mais la phase d'analyse ne s'achève pas une fois que la région a élaboré sa stratégie. Il lui faut encore définir, au vu de ce programme, les priorités en matière d'investissements publics. En d'autres termes, quels sont les biens publics à même de servir au mieux la stratégie régionale ? Il existe à ce jour peu d'outils permettant de réaliser cette analyse financière. Il est donc urgent de développer des outils simples pour évaluer les rendements estimés à l'aune de la stratégie régionale.

En dépit des efforts récents menés par les responsables politiques et les professionnels locaux, les régions ne disposent toujours pas d'outils adéquats pour identifier les activités économiques les plus prometteuses. Les futures innovations en matière de politique régionale auront donc probablement un point de départ commun, à savoir l'amélioration du jeu de compétences et d'outils dont disposent les dirigeants régionaux pour définir des stratégies de développement viables.

Gouvernance régionale

L'élaboration d'une stratégie régionale suppose l'existence d'un groupe actif de parties prenantes, capable d'assurer l'encadrement et le pilotage de cette stratégie. Les experts sont de plus en plus nombreux à parler à ce sujet de « gouvernance régionale » (OCDE, 2005, 2006). Il est en revanche nécessaire de promouvoir la diffusion des méthodes à appliquer pour garantir l'efficacité de la gouvernance régionale. À ce jour, l'expérience acquise en la matière suggère néanmoins que celle-ci repose sur la désignation d'un organisme

catalyseur et fédérateur, et sur l'engagement élargi des dirigeants des secteurs public, privé et associatif (Sertich, 2007).

Efficace, la gouvernance régionale permet notamment de canaliser les initiatives menées dans ces différents secteurs. L'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie régionale s'accompagnent de nombreux défis pour les régions. Celles-ci doivent non seulement identifier les atouts spécifiques dont elles disposent et étudier les marchés qu'elles peuvent exploiter, mais aussi assurer la convergence des investissements publics et de ceux en provenance des secteurs privé et associatif (souvent à visée caritative). La canalisation de ces investissements d'origines aussi différentes passe par l'instauration d'une forme de dialogue, en vue de concilier les intérêts divergents des acteurs concernés sous une même bannière, à savoir le dynamisme à long terme de la région.

De plus en plus conscientes de la nécessité de mettre en place une gouvernance régionale, les régions s'interrogent souvent sur les moyens d'y parvenir. Elles sont en réalité confrontées à un problème à deux volets. D'une part, le processus est entravé par l'absence d'organisme fédérateur impartial, en mesure d'organiser une table ronde entre les différents acteurs régionaux. Ce problème est particulièrement épineux pour nombre de régions rurales.

L'une des solutions qui s'offre alors est de réfléchir à la façon dont les politiques publiques peuvent inciter les organisations à jouer ce rôle fédérateur. Certains pays tels que l'Italie et le Mexique ont ainsi mis en place des mesures incitatives à l'échelon fédéral pour que les collectivités se réunissent et assurent ensemble la gouvernance régionale. Dans l'ensemble, cette initiative semble avoir eu de bons résultats (OCDE, 2006 ; Barca, 2003).

La seconde difficulté est la suivante : les régions sont rarement dotées de réseaux sociaux solides. Les analystes commencent seulement à adapter la théorie des réseaux au problème de la gouvernance régionale. Cette théorie est un cadre d'analyse précieux lorsque l'on étudie les processus fonctionnels au sein des organisations (Cross et Parker, 2004). Les mêmes principes peuvent s'avérer extrêmement utiles pour concevoir des mécanismes concrets et efficaces favorables à l'instauration d'une gouvernance régionale fiable. À cet effet, les nouvelles initiatives publiques peuvent être axées sur le développement de pratiques et de lignes directrices simples, permettant de mettre en place une gouvernance régionale lorsque celle-ci fait défaut.

Innovation régionale

Experts et responsables politiques s'accordent à dire que la plupart des régions doivent se tourner radicalement et rapidement vers des moteurs économiques basés sur les connaissances. Or le problème auquel se heurtent nombre de régions est qu'elles sont souvent dépourvues de passerelles vers

les sources d'innovation (à savoir, le plus souvent, les universités), et se trouvent dans l'incapacité de mettre à profit ces passerelles même lorsque celles-ci existent. Les politiques publiques doivent donc s'efforcer de trouver de nouveaux moyens de consolider les liens avec les universités, et de nouvelles pratiques pour renforcer les capacités d'innovation.

Les pouvoirs publics peuvent par exemple s'intéresser aux mécanismes assurant l'établissement de liens plus systématiques entre les pôles d'innovation des universités publiques et les régions les plus à même de tirer parti de ces innovations. Le fonctionnement du Centre de développement régional de l'Université de Purdue est basé sur ce type de système. En principe, ces mécanismes consistent à archiver les innovations universitaires sous une forme consultable et accessible par les régions à la recherche d'innovations en parfaite adéquation avec l'avantage concurrentiel qu'elles ont identifié. Les régions ont quant à elles défini si précisément leurs besoins d'innovations qu'elles savent reconnaître les plus intéressantes d'entre elles. Toutefois, cela suppose naturellement que les régions aient au préalable défini une stratégie adaptée.

Les responsables de la politique régionale peuvent par ailleurs s'efforcer de mieux comprendre et de promouvoir la capacité d'innovation des régions. Les économistes pensent depuis longtemps que cette capacité d'innovation présente une répartition inégale sur le territoire. Une étude récente de Barkley, Henry et Lee (2006) a montré que cette répartition est en fait extrêmement hétérogène. L'élaboration d'indicateurs fiables concernant la capacité d'innovation des régions constitue sans nul doute un point de départ nécessaire. Il faudra toutefois aller au-delà de ce simple relevé, et s'efforcer d'améliorer le volet « thérapeutique » de la politique régionale d'innovation, en trouvant des moyens de remédier au manque de capacités d'innovation. À ce jour, cependant, peu de mesures concrètes ont été prises pour remédier à ce problème.

Esprit d'entreprise au niveau régional

Il n'est pas d'innovation régionale, ni de compétitivité en la matière, si les régions ne sont pas capables d'instaurer un climat de dimension internationale, favorable à l'esprit d'entreprise. Ces dernières années, la notion d'esprit d'entreprise a suscité un vif intérêt de la part de nombreuses parties prenantes, infléchissant progressivement les politiques et les pratiques adoptées dans ces secteurs. Ces idées nouvelles prennent notamment la forme d'initiatives privées, comme l'illustrent, aux États-Unis, les efforts menés par la *Nebraska Community Foundation* en vue de promouvoir la création d'entreprises sur le terrain et le « recyclage » de la richesse régionale (*Nebraska Community Foundation*, 2006). Cette évolution des pratiques se traduit également par l'établissement de partenariats public/privé tels que le programme de

renforcement des compétences entrepreneuriales baptisé *Entrepreneurial League System*, désormais à l'essai dans trois régions des États-Unis (Lyons, 2004).

Au cours des années à venir, la politique régionale sera probablement articulée autour de deux axes majeurs. De nombreux pays devront tout d'abord abandonner les dispositifs visant à soutenir exclusivement les petites entreprises, au profit de cadres destinés à favoriser l'esprit d'entreprise au sens large. Aux États-Unis, par exemple, la SBA (*Small Business Administration*), agence fédérale chargée de la défense et de la promotion des intérêts des petites entreprises créée alors qu'Eisenhower était au pouvoir, incarne le soutien accordé de longue date aux petites entreprises montantes. Néanmoins, la plupart des experts en la matière considèrent que le processus de création d'entreprise nécessite un ensemble de compétences et d'appuis bien plus large que le dispositif traditionnel mis en place par la SBA et les centres de développement des petites entreprises. Une commission nationale s'est prononcée en faveur d'une approche élargie s'appuyant à la fois sur les marchés financiers, la propriété intellectuelle, les compétences entrepreneuriales et des infrastructures fiables susceptibles d'attirer les entrepreneurs (National Commission on Entrepreneurship, 2002). L'essentiel est de s'intéresser à la somme des parties – et aux lacunes ou conflits d'intérêts éventuel(le)s observé(e)s entre les différents programmes. Or cette perspective fait défaut à l'heure actuelle.

L'autre point auquel devraient s'intéresser les pouvoirs publics concerne l'existence de fonds propres. Aux États-Unis, les politiques régionales traditionnelles destinées à promouvoir la création d'entreprises reposent de façon quasi-exclusive sur le financement par l'emprunt – et le recours aux banques d'affaires, notamment. Or, dans une économie entrepreneuriale, les fonds propres revêtent une importance bien supérieure, car ils sont le moteur de la création d'entreprise. C'est pourquoi il est essentiel que les régions disposent de mécanismes permettant le recyclage des richesses dans la création d'entreprises. Bien que ces dispositifs de financement soient désormais plus courants, comme l'illustrent notamment les fonds d'investissements communautaires, ils restent cependant relativement éparpillés dans le pays. Ainsi, l'un des principaux défis à relever sera probablement la mise en place, par le gouvernement fédéral et l'administration des États, de mesures incitant à la formation de fonds d'investissements régionaux.

Comment lier les efforts d'innovation menés dans les universités au développement régional ?

Les universités ont récemment mis en place de nombreux mécanismes visant à promouvoir le développement régional, ce qui laisse à penser qu'elles prennent ce problème très au sérieux. Ceci étant, on constate que l'impact

économique de ces initiatives rayonne rarement à plus de 100 km des campus. Les efforts réalisés à ce jour par les universités se résument, en somme, à la création de parcs technologiques, de pépinières d'entreprises et à l'adoption de mesures destinées à simplifier les procédures de propriété intellectuelle – autant d'initiatives dont les retombées se cantonnent généralement à la sphère universitaire et à son environnement direct.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, de plus en plus de rapports de recherche soulignent le fait qu'en matière de développement économique, le cœur du problème se situe au niveau de la région économique fonctionnelle. Un exemple tiré de la situation américaine permet de mieux comprendre en quoi l'établissement de liens entre les universités et les régions fonctionnelles peut être problématique. Chacun des 50 États dispose d'universités publiques, et notamment d'une université dite « *land grant* » (université issue d'une dotation foncière de l'État) ayant pour mission de générer des bienfaits économiques dans cet État. Mais au sein des États, toutes les régions n'ont pas l'avantage d'être adjacentes à l'université *land grant*, ni même à l'une des autres universités.

Historiquement, la réponse des régions à ce problème a été de confier aux universités *land grant* une mission « à grand rayon d'action » assurée, en définitive, par le service chargé de diffuser les connaissances dans le tissu social (appelé « *extension service* » dans le cas des universités *land grant*). Lorsque ce système a été mis en place aux États-Unis au début du XX^e siècle, la majeure partie de l'activité économique rurale reposait sur l'agriculture. L'association de centres d'expérimentation agricole (jouant le rôle de « moteurs » de l'innovation) et d'un *extension service* de portée locale (servant « d'arbre de transmission » de l'innovation) était donc, à cette époque, une réponse logique au problème du développement économique rural. De nos jours encore, il n'est pas rare que l'*extension service* fasse partie des attributions des instituts agricoles aux États-Unis. Néanmoins, si ce type de dispositif s'est avéré efficace pendant une grande partie du XX^e siècle, l'économie rurale est aujourd'hui trop diversifiée pour reposer sur une approche agro-centrique liant l'innovation universitaire aux régions rurales (Henderson et Weiler, 2004).

En d'autres termes, les régions doivent avoir accès aux innovations spécifiques nécessaires pour renforcer leur avantage concurrentiel. Parfois encore, ces innovations ont trait à l'agriculture. Mais dans la plupart des régions, ce n'est pas le cas. C'est la raison pour laquelle une approche standardisée de « transfert d'innovation » ne permet tout simplement pas aux régions rurales de réaliser pleinement leur potentiel économique, notamment lorsque leur niche propre se situe dans un secteur basé sur les connaissances, et éloigné de l'agriculture.

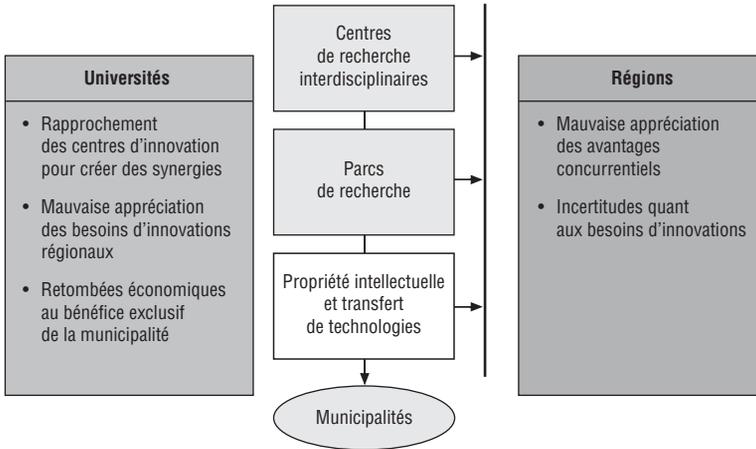
Il existe un moyen d'évoluer vers un meilleur système de transfert d'innovation : considérer l'innovation comme un marché situé au cœur du développement régional. Ce « marché régional de l'innovation » est un lieu dans lequel les universités peuvent fournir l'innovation – offrant ainsi les fruits des travaux de recherches et développement financés par la collectivité. Ce marché permet également aux régions d'accéder aux innovations dont elles ont besoin pour développer leurs pôles commerciaux et exploiter leurs atouts économiques propres – soit les deux composantes de l'avantage concurrentiel des régions.

De ce point de vue, la plupart des analystes concluraient, à raison, que ce marché fait défaut à l'heure actuelle. Cette carence est due à des problèmes des deux côtés du marché régional de l'innovation :

- Les universités ne sont pas organisées de façon à proposer l'innovation sous des formes facilement accessibles pour les régions. La recherche (création de l'innovation) est éparpillée entre les différents centres des facultés implantées sur les campus. Rien n'incite les chercheurs à faciliter l'accès des régions à leurs découvertes ; ils se consacrent en revanche à la poursuite de l'excellence entre pairs, et s'efforcent d'attirer davantage de fonds publics – une stratégie tout à fait rationnelle compte tenu des dispositifs d'incitation qui leur sont proposés à l'heure actuelle. Enfin, les universités sont souvent mal informées des besoins de développement ou des avantages concurrentiels des régions de leur État.
- Les régions, quant à elles, sont rarement conscientes de l'avantage concurrentiel qu'elles doivent développer, et ignorent donc généralement quelles innovations pourraient servir au mieux leur prospérité future. Cela vaut notamment dans le cas des régions rurales, où prévaut la force des traditions économiques.

Il existe donc un fossé à combler entre les universités, en mesure de fournir l'innovation, et les régions qui en ont besoin (graphique 4). Comme nous l'avons fait remarquer dans la section précédente, les universités commencent à jeter des passerelles vers les régions. Dans la plupart des cas, toutefois, ces passerelles ne suffisent pas à pallier l'absence de marché régional de l'innovation. De nombreuses universités ont ainsi créé des centres de recherche multidisciplinaires (le parc technologique de Purdue en est un bon exemple). Les parcs de recherche en périphérie des campus sont désormais courants. De même, la simplification des procédures de propriété intellectuelle est l'une des préoccupations récurrentes des universités (Sonka et Chicoine, 2004).

Toutefois, ces différentes approches sont loin de contribuer à établir des liens avec les régions, notamment lorsque celles-ci sont éloignées des campus. Dans la plupart des cas, la ville dans laquelle est implantée l'université est la

Graphique 4. **Stratégie actuelle de développement régional**

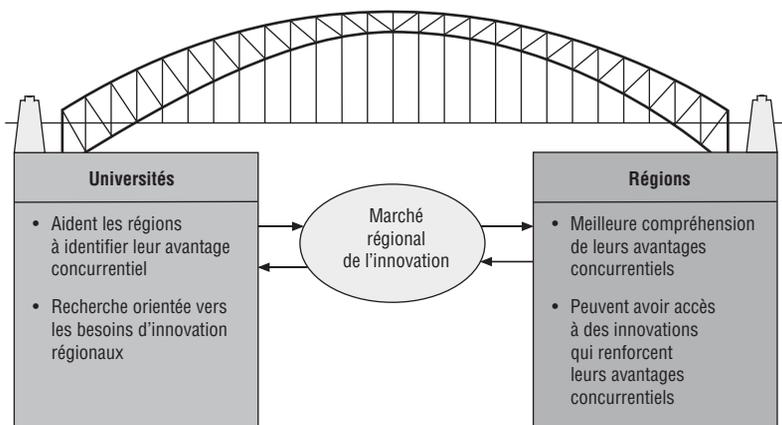
principale bénéficiaire des retombées de l'innovation. Parfaitement conscientes de cette réalité, les régions éloignées s'opposent donc souvent à l'accroissement des investissements publics en faveur de la recherche universitaire*.

Pour que le marché de l'innovation fonctionne, il faut jeter de nouvelles passerelles d'innovation. Et compte tenu de l'absence d'un tel marché, l'intervention des pouvoirs publics semble une nécessité (graphique 5). Cette intervention permettra de répondre à trois besoins spécifiques :

1. *Il faut déterminer la nature exacte de la « demande ».* Quel que soit le marché, la demande indique clairement ce dont les acheteurs ont besoin et ce qu'ils sont disposés à acquérir. Dans ce cas, la demande correspond aux innovations dont les régions ont besoin pour réaliser pleinement leur avantage concurrentiel. Les régions doivent définir au plus près leur cet avantage, et identifier les innovations essentielles à leur prospérité économique future. Cela exige beaucoup de travail de leur part, car elles doivent notamment s'efforcer d'identifier leurs atouts et d'instaurer une gouvernance régionale.

* L'auteur a eu l'occasion de prendre la parole devant une assemblée de plus de 350 chefs d'entreprises dans un État américain montagneux. La conférence avait pour objectif d'identifier des moyens de diversifier l'économie de l'État, jusque là largement dépendante des ressources naturelles. Cet État bénéficiait d'un important fonds de secours, qui aurait pu servir à réaliser un investissement considérable en faveur des activités de recherches et développement menées au sein de l'université *land grant*. Lorsque l'un des chefs d'entreprises présents ce jour-là a émis cette idée, il s'est fait huer par de nombreux détracteurs, persuadés que cet investissement ne profiterait qu'à la municipalité en question. L'auteur sait d'expérience que cette forme de scepticisme est fréquente.

Graphique 5. Passerelle d'innovation



Mais les universités elles-mêmes peuvent contribuer largement à ce processus : en effet, elles possèdent souvent une expertise économique régionale à même de faciliter l'identification de l'avantage concurrentiel de leur région. Pourtant, cette expertise est rarement mise à profit.

2. *Il faut définir « l'offre ».* À l'heure actuelle, les universités archivent les résultats de leurs activités de recherche à des fins de financement ou de reconnaissance académique, essentiellement. Or ces « catalogues » ne sont pas toujours adaptés aux stratégies de développement régional, ni facilement accessibles aux personnes qui n'appartiennent pas à la communauté de chercheurs. Il faudrait donc commencer par réformer ces catalogues, en tenant compte des besoins des autres acteurs du marché régional de l'innovation. Pour l'heure, rares sont les universités à le faire, le Centre de développement régional de l'Université de Purdue étant l'une des exceptions les plus notables à cet égard.
3. *Il faut mettre en place un mécanisme de « centralisation » du marché.* Un marché fonctionne parce qu'il offre aux acheteurs et aux vendeurs un espace de rencontre neutre, avec la garantie que les termes d'échange seront équitables. Or à l'heure actuelle, il n'existe aucun espace de centralisation des informations, où l'offre et la demande à l'œuvre sur le marché régional de l'innovation peuvent s'équilibrer. Quels mécanismes faut-il mettre en place à cet effet ? Dans le cas du marché régional de l'innovation, la nécessité première est de permettre aux universités et aux régions d'échanger des informations. Il peut simplement s'agir de créer un lieu de rencontre virtuel, permettant aux universités de mettre en ligne leur « catalogue » d'innovations, et aux régions de faire part de leurs « besoins d'innovation ». Bien que les auteurs n'aient connaissance d'aucun système de ce type à ce jour, il leur semble que la

création de ces points de rencontre virtuels représente, à l'ère du tout Internet, un coût raisonnable au vu des bienfaits escomptés en termes de croissance économique régionale.

Les universités publiques revêtent une importance particulière dans les zones où elles sont implantées. Elles contribuent par ailleurs à y valoriser les activités académiques, culturelles et sportives. Historiquement, elles sont également considérées comme les moteurs économiques de ces zones. La mondialisation ne fait que souligner ce rôle local.

Le problème est que les universités sont, par nature, organisées en différents secteurs et disciplines, alors que le développement économique est désormais un processus essentiellement régional. Toute la difficulté consiste à identifier le ou les quelques domaine(s) de recherche universitaire le(s) plus susceptible(s) de renforcer l'avantage concurrentiel d'une région donnée, souvent située loin du campus.

Dans un monde désormais régi par l'Internet, la solution à ce problème paraît simple. Mais les mécanismes institutionnels des universités sont profondément enracinés, et ne peuvent être réformés du jour au lendemain. Pour leur part, de nombreuses régions prennent seulement conscience du fait qu'elles ne peuvent se développer qu'en exploitant leur avantage concurrentiel – donc en ayant accès aux innovations qui permettront de le réaliser pleinement.

Ces considérations nous ramènent à la nécessité de créer un marché régional de l'innovation, à laquelle peuvent répondre les mesures politiques. Cette approche consisterait essentiellement à aider les régions à identifier leur « demande », à encourager les universités à présenter clairement leur « offre » et à mettre en place un marché virtuel permettant la rencontre de l'offre et de la demande. Une telle initiative ne manquerait pas de contribuer au développement régional.

Les politiques publiques peuvent jouer un rôle clé dans les trois volets de cette solution. Elles peuvent tout d'abord aider les régions à définir leur avantage concurrentiel. Ce type d'approche est actuellement à l'étude aux États-Unis, et pourrait être intégrée à la prochaine loi cadre agricole américaine (*Farm Bill*). Dans le cadre du *Rural Collaborative Investment Program*, l'État fédéral verserait ainsi des fonds aux régions rurales en vue de promouvoir l'élaboration de stratégies de développement régional viables, basées sur un avantage concurrentiel clairement identifié.

Deuxièmement, les pouvoirs publics peuvent concevoir de nouveaux moyens d'inciter les universités à faciliter l'accès des régions à leurs résultats de recherche. Ainsi, l'État du Kentucky envisage à l'heure actuelle de créer des fonds régionaux dont l'Université du Kentucky ne pourrait bénéficier qu'à

certaines conditions. Les critères mis en place définissent les modalités spécifiques selon lesquelles la recherche universitaire est développée par les entreprises de cette région. Ce type de mécanismes peut permettre de définir de nouveaux moyens, pour le gouvernement des États, de rendre la contribution économique des universités publiques plus concrète et axée sur une approche régionale.

Enfin, les politiques publiques peuvent contribuer à la mise en place de mécanismes facilitant la rencontre de l'offre et de la demande. Et la mise en œuvre de ces mécanismes pourrait être assurée par les universités elles-mêmes. Néanmoins, l'allocation de fonds publics peut inciter les universités à proposer des solutions innovantes à ce problème.

L'auteur :

Mark Drabenstott
 Directeur et professeur de recherche
 RUPRI Center for Regional Competitiveness
 Truman School of Public Affairs
 University of Missouri-Columbia
 214 Middlebush Hall
 Columbia, MO 65211
 États-Unis
 E-mail : mark@rupri.org

Mark Drabenstott est président du Comité des politiques de développement territorial de l'OCDE.

Références

- Barca, F. (2003), « Innovation and Effectiveness in Territorial Development Policy », résumé des conclusions d'une réunion à haut niveau de l'OCDE, OCDE, Martigny, Suisse, 25-26 juin, www.oecd.org/dataoecd/63/2/3867727.pdf.
- Barkley, D., M. Henry et D. Lee (2006), « Innovative Activity in Rural Areas: The Importance of Local and Regional Characteristics », *Community Development Investment Review*, vol. 2, n° 3, Banque de Réserve Fédérale de San Francisco.
- Cross, R. et A. Parker (2004), « The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations », Harvard Business School Press.
- Henderson, J. et S. Weiler (2004), « Beyond Cows and Corn: Rural America in the 21st Century », *Main Street Economist*, Banque de Réserve Fédérale de Kansas City, octobre.
- Lyons, T.S. (2004), « Policies for Creating an Entrepreneurial Region », *Main Streets of Tomorrow: Growing and Financing Rural Entrepreneurs*, compte rendu de conférence, Banque de Réserve Fédérale de Kansas City, pp. 97-105.

- National Commission on Entrepreneurship (2002), « American Formula for Growth: Federal Policy and the Entrepreneurial Economy, 1958-1998 », Ewing Marion Kauffman Foundation, octobre.
- Nebraska Community Foundation (2006), « Creating a Path for Hometown Success », rapport annuel.
- OCDE (2006), *Le nouveau paradigme rural : politiques et gouvernance*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Building Competitive Regions: Strategies and Governance*, OCDE, Paris.
- Porter, M.E. (1999), « New Strategies for Inner-City Economic Development », in J. Blair et A. Resse (éd.), *Approaches to Economic Development*, Sage Publications, Thousand Oaks, Californie, pp. 32-47.
- Porter, M.E. (1998), « Clusters and the New Economics of Competition », *Harvard Business Review*, vol. 76, n° 6, pp. 77-90.
- Sertich, J.M., Jr. (2007), Témoignage devant la Commission de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Sylviculture du Sénat américain, audition visant à étudier les difficultés et les opportunités de développement dans les zones rurales, 13 février.
- Sonka, S. et D. Chicoine (2004), « Value and University Innovation », *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 86, n° 5, pp. 1337-1344.

Concurrence mondiale : évaluation de l'avantage technologique des États-Unis et du processus de mondialisation

par

John Aubrey Douglass

Université de Californie, Berkeley, États-Unis

Dans le monde entier, les universités de recherche participent d'un effort des pays visant à encourager l'innovation scientifique et technologique et à renforcer leur compétitivité sur le plan économique. Si les États-Unis demeurent compétitifs en tant que source d'innovation dans le domaine des hautes technologies, c'est du fait de leur positionnement sur un certain nombre de marchés. Résultant bien souvent d'investissements à long terme dans des institutions comme les universités de recherche ainsi que dans la recherche et le développement, ce dernier bénéficie également de l'influence d'une culture politique favorable aux entrepreneurs et à la prise de risques. De fait, les États-Unis ont été les premiers à œuvrer à l'établissement d'une connexion entre science et politique économique. Dans cet essai, nous nous efforcerons de replacer le rôle des universités dans un contexte plus large de politique et de politique publique. Nous tenterons d'apporter une réflexion sur les facteurs ayant influencé l'accumulation de connaissance et l'innovation en matière de hautes technologies aux États-Unis, et de fournir une évaluation de leur importance eu égard à la mondialisation et d'un positionnement croissant des concurrents tels que l'Union européenne. Nous ferons également part d'un certain nombre d'observations concernant les principales initiatives destinées à la création ou au maintien de zones économiques fondées sur la connaissance, et aborderons la perspective d'une nouvelle initiative fédérale de grande ampleur destinée à renforcer la recherche nationale et le financement du développement¹.

La nouvelle théorie de la croissance est omniprésente dans le vocabulaire des chefs d'entreprises et des dirigeants d'université, et, plus important encore peut-être, dans celui des ministères et des leaders politiques de presque toutes les obédiences. Selon cette théorie largement acceptée, les économies postmodernes et, de façon croissante, les économies en développement, dépendent de plus en plus de l'« accumulation de connaissances ». La promotion de l'accumulation de connaissances sur le plan local par le biais de collaborations entre universités entrepreneuriales et entreprises dont l'activité repose sur la connaissance, et avec l'appui des autorités publiques, est source d'innovation technologique, permet la création de nouveaux produits, renforce les économies locales et améliore la productivité nationale ainsi que la compétitivité du pays sur le plan mondial.

L'acceptation grandissante de cette théorie est liée en partie au succès d'un certain nombre de régions, que j'appellerai dans cet article zones économiques fondées sur la connaissance (ZEFC). Les États-Unis, en particulier, continuent d'être considérés comme les plus énergiques créateurs de ZEFC et représentent un modèle que les entreprises comme les gouvernements, désireux de reproduire ses miracles, ne cessent d'imiter. Mais, étant donné les efforts importants consentis par les autorités nationales et régionales pour mettre en œuvre les principes de la nouvelle théorie de la croissance et créer des ZEFC dans leurs conditions politiques et culturelles propres, l'on peut se demander quels sont les avantages et les désavantages du modèle américain. Les États-Unis conservent-ils un avantage considérable, lié en partie à leur statut de précurseurs dans la création de ZEFC dynamiques? Alors que la concurrence s'intensifie pour la mise en place de pôles régionaux de hautes technologies, quelles sont les stratégies d'innovations suivies aux États-Unis?

Situation de l'avantage américain en matière de technologie²

La mise en place de conditions et de circonstances propices à l'émergence de zones économiques fondées sur la connaissance compétitives non seulement au niveau régional ou national, mais international, est un défi relativement bien compris. Les universités et, d'une façon générale, le niveau d'instruction de la population sont des éléments déterminants – plus encore peut-être que tout autre facteur de politique publique ou d'investissement. D'ailleurs, les premières grandes ZEFC américaines étaient consacrées à des secteurs non militaires : citons notamment la baie de San Francisco (y compris la Silicon Valley), Boston, la zone d'Austin au Texas et un certain nombre d'autres, qui ont profité de la

présence de grandes universités de recherche de haute qualité. Mais l'émergence comme le maintien des ZEFC et du secteur des hautes technologies en général mettent en œuvre des processus bien plus complexes.

Si les États-Unis demeurent compétitifs en tant que source d'innovation dans le domaine des hautes technologies, c'est du fait de leur positionnement sur un certain nombre de marchés. Résultant bien souvent d'investissements à long terme dans des institutions comme les universités de recherche ainsi que dans la recherche et développement (R-D), ce dernier bénéficie également de l'influence d'une culture politique favorable aux entrepreneurs et à la prise de risques. De fait, les États-Unis ont été les premiers à œuvrer à l'établissement d'une connexion entre science et politique économique. Le récapitulatif suivant souligne un certain nombre de facteurs de marché ayant exercé une influence sur l'accumulation de connaissances et l'innovation dans le domaine des hautes technologies aux États-Unis par le passé et propose une brève évaluation de leur importance eu égard à la mondialisation.

Intérêt politique et soutien aux hautes technologies – le refrain de l'économie postmoderne

Les principes de base de la nouvelle théorie de la croissance, que nous avons présentés ci-dessus, exercent une influence croissante sur l'ensemble de la population et, surtout, sur les principaux dirigeants politiques américains. Alors que les industries de production de biens de consommation traditionnelles sont sur le déclin, les hautes technologies et les services sont considérés par beaucoup comme les principales sources de compétitivité économique à court et long terme.

Cette vision du monde est partagée bien sûr par nombre d'autres économies développées, parmi lesquelles l'Union européenne. Toutefois, à tort ou à raison, les États-Unis sont depuis longtemps convaincus que l'avenir de leur économie dépendra essentiellement de l'innovation en matière de hautes technologies et de l'action économique, avec les conséquences que cela implique sur leurs investissements en R-D. Bien entendu, les preuves empiriques du rôle essentiel de l'innovation dans les hautes technologies abondent : par exemple, l'existence de zones de haute productivité comme la *Silicon Valley* et la baie de San Francisco pour les technologies de l'information, San Diego pour les communications et Boston pour les biotechnologies. Mais l'on assiste également à l'apparition d'un discours politique influencé par ces succès, désireux de reproduire leur formule apparemment universelle et mû par cet enthousiasme, cet optimisme et cette logique de concurrence politique qui bien souvent nourrissent la définition des politiques publiques.

Le principal changement survenu aux États-Unis s'est reflété dans les tendances observées dans d'autres endroits du monde : il s'agit d'une dynamique au niveau des politiques et des investissements publics destinée à promouvoir l'innovation en matière de haute technologie, à encourager la collaboration entre

les universités et les entreprises, et cela jusqu'au niveau des régions (ou des États) et des municipalités, les gouvernements d'État se montrant de plus en plus actifs; toutefois, la définition de politiques publiques aux États-Unis présente certaines singularités. D'une part, par le passé, c'est toujours le gouvernement fédéral (national) qui a financé la recherche et développement. Par exemple, les initiatives menées il y a une vingtaine d'années par les États et les collectivités locales en vue de mettre en place une collaboration entre universités et entreprises avaient généralement pour objectif d'attirer des fonds issus du gouvernement fédéral. Cette motivation demeure présente, les États ont de plus en plus tendance à investir leur argent dans la recherche fondamentale dans des domaines tels que celui des cellules souches – un domaine que l'administration Bush a refusé de financer avec des fonds fédéraux pour des raisons politiques.

L'intérêt politique, l'enthousiasme et une logique de concurrence politique (par exemple le fait d'imiter les pratiques des États ou des régions concurrents ou de tenter de les précéder sur de nouvelles initiatives), sont des préalables nécessaires à la mise en place de ZEFC. On pourrait prétendre, avec quelques bémoins toutefois, que l'intérêt que les sphères politiques américaines portent à la promotion des ZEFC et à l'innovation en matière de haute technologie est tout aussi fort que dans le reste du monde. Toutefois, la façon dont les sciences et la technologie sont considérées aux États-Unis n'est pas sans comporter de paradoxes. Ainsi, moins de la moitié de la population américaine accepte la théorie de l'évolution. La question de savoir s'il faut enseigner cette théorie dans les écoles publiques et de quelle façon demeure l'un des sujets les plus âprement débattus dans le domaine des sciences de l'éducation. Une étude récente n'a pas fait état de changements importants dans le niveau de connaissances scientifiques de la population.

En revanche, l'Eurobaromètre le plus récent fait état d'une progression, avec de faibles changements dans presque tous les pays ayant fait l'objet d'une enquête, bien que le niveau des connaissances scientifiques varie amplement entre les différents pays d'Europe. Entre 1992 et 2005, l'Allemagne, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg et les Pays-Bas ont enregistré des augmentations à deux chiffres du pourcentage de réponses correctes aux questions concernant les connaissances scientifiques de base. Ces facteurs politiques et culturels entravent l'avancée de l'instruction scientifique au sein de la population et de la force de travail, ce qui a pour effet de limiter le nombre de scientifiques et d'ingénieurs formés dans le pays.

Une dynamique interactive entre l'université et le secteur privé – des établissements d'enseignement supérieur de très haute qualité et des partenariats en pleine expansion

En créant le premier système d'enseignement supérieur de masse au monde, les États-Unis ont mis en place un vaste réseau d'universités publiques et

privées, lesquelles ont connu un succès certain dans leur interaction avec les entreprises et les économies locales. En particulier, l'une des responsabilités inscrites dans les chartes des universités publiques créées entre le milieu et la fin du XIX^e siècle était d'assumer des tâches de recherche et de formation en agriculture ainsi que dans les domaines émergents de l'ingénierie industrielle pour répondre aux besoins locaux et régionaux. Dès leur fondation, la composition des conseils d'administration de ces institutions publiques reflétait cette composante importante de leur mission : généralement, la majorité des membres représentaient les intérêts des entreprises et de l'agriculture.

Il en résulta une culture qui encourageait l'usage appliqué de la recherche scientifique et d'ingénierie. Dès le début du XX^e siècle, cet aspect prit une importance majeure dans la plupart des universités de recherches américaines, qu'elles soient publiques ou privées, et ce en particulier dans les domaines liés à l'ingénierie. De plus, les fonds versés par le gouvernement fédéral, les initiatives à l'échelle des États et des autorités locales et les efforts des communautés religieuses et des mécènes autorisèrent la création d'un vaste panel d'établissements publics et privés qui contribuèrent à l'émergence d'universités de recherche de haute qualité. L'un des indicateurs de la concentration d'universités de recherche de haute qualité est l'excellent classement des établissements américains dans un certain nombre d'études, dont celle, très connue, menée par l'Université Jiao Tong de Shanghai.

L'idée d'une éducation supérieure de masse destinée, au moins en partie, à répondre aux besoins immenses et toujours grandissants des autres économies locales et régionales contrastait fortement avec les politiques pratiquées dans la plupart des autres pays (en particulier européens), et permit aux États-Unis de prendre un avantage significatif sur ce marché. La tradition des partenariats entre public et privé ainsi que d'autres facteurs culturels et juridiques (tels que le droit de la propriété intellectuelle) continuent à exercer une influence décisive sur l'innovation en matière de haute technologie aux États-Unis. On assiste à la formation de nombreuses alliances et les financements sont abondants. Depuis 1993, les dépenses de recherche et de développement sous-traitées à d'autres acteurs de R-D américains ont connu un accroissement proportionnel à celui de la recherche et développement effectuée au sein des entreprises avec des fonds propres. En 2003, les entreprises américaines ont fait état de 10.2 milliards USD de dépenses de R-D sous-traitées à d'autres acteurs de R-D américains, contre 183.3 milliards USD attribués à la recherche et développement effectuée au sein de l'entreprise avec des fonds propres. Le ratio entre R-D sous-traitée et R-D effectuée en interne était de 5.6 % pour l'agrégat de toutes les industries en 2003, contre 3.7 % en 1993.

La participation des laboratoires fédéraux à des accords de recherche et de développement coopératifs (CRADA) a augmenté au cours de l'exercice 2003 mais restait inférieure au record atteint au milieu des années 90. Au cours de

Tableau 1. **Distribution régionale des meilleures universités mondiales, classement Shanghai 2006**

	Amériques	Europe	Asie/Pacifique	Afrique
Top 10	8	2	0	0
Top 50	39	9	2	0
Top 100	57	35	8	0
Top 500	198	205	93	4

Source : Institute of Higher Education, Université Jiao Tong de Shanghai, www.arwu.org/rank/2007/ranking2007.htm.

l'exercice 2003, les laboratoires fédéraux ont participé à 2 936 CRADA conclus avec des sociétés industrielles et d'autres organisations. Cela représente une augmentation de 4.3 % par rapport à l'année précédente, mais reste inférieur au maximum historique de 3 500 atteint lors de l'exercice 1996. Parallèlement, les compagnies américaines continuent de conclure des partenariats avec d'autres entreprises aux États-Unis et dans le reste du monde dans le but de développer et d'exploiter les nouvelles technologies. Selon la base de données CATI (*Cooperative Agreements and Technology Indicators*), les nouveaux partenariats technologiques industriels ont atteint un maximum historique mondial de 695 en 2003. Presque chaque année depuis 1980, la première place du classement revient aux partenariats rassemblant uniquement des entreprises américaines. Viennent ensuite ceux conclus entre entreprises américaines et européennes.

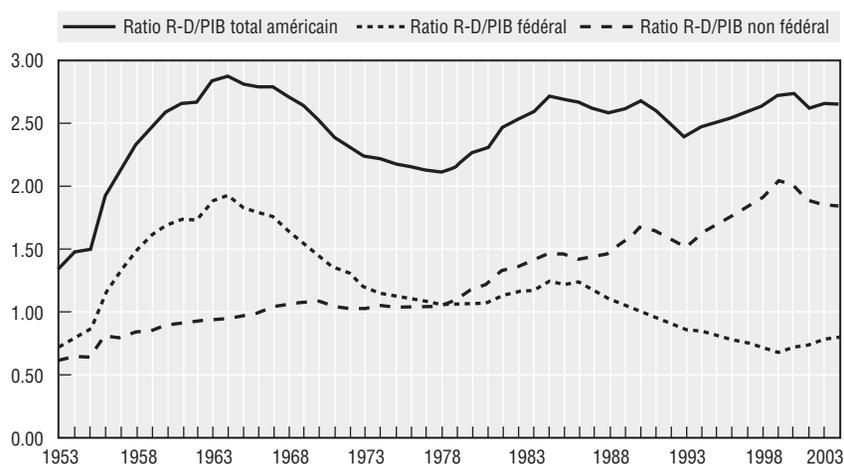
Taux d'investissement en R-D relativement élevés – investissement dans la recherche fondamentale

Les niveaux absolus de dépenses en R-D sont d'importants indices des capacités d'innovation d'un pays et sont les signes avant-coureurs de sa croissance et de sa productivité futures. De fait, les investissements dans les entreprises de R-D permettent de raffermir la base technologique sur laquelle la prospérité économique a de plus en plus tendance à reposer. Il est possible de déterminer la force relative de l'économie actuelle et future d'un pays ainsi que les domaines scientifiques et technologiques dans lesquels il excelle en le comparant avec les autres grands pays effectuant de la recherche et développement.

Depuis 1953, les dépenses américaines en R-D, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB), ont connu un minimum de 1.4 % en 1953 et un maximum de 2.9 % en 1964. L'essentiel de l'augmentation du ratio R-D/PIB s'explique par la croissance des dépenses de R-D ne provenant pas du gouvernement fédéral. La part des dépenses de R-D ne provenant pas du gouvernement fédéral, lesquelles sont majoritairement financées par les entreprises, est passée de 0.6 % du PIB en 1953 à 1.9 % selon les estimations de 2004, en baisse par

rapport aux 2.1 % de 2000. Cette augmentation des dépenses de R-D non financées par le gouvernement fédéral en pourcentage du PIB est représentative de la progression du rôle des sciences et de la technologie dans l'économie américaine.

Graphique 1. La recherche et développement en pourcentage du produit intérieur brut, 1953-2004



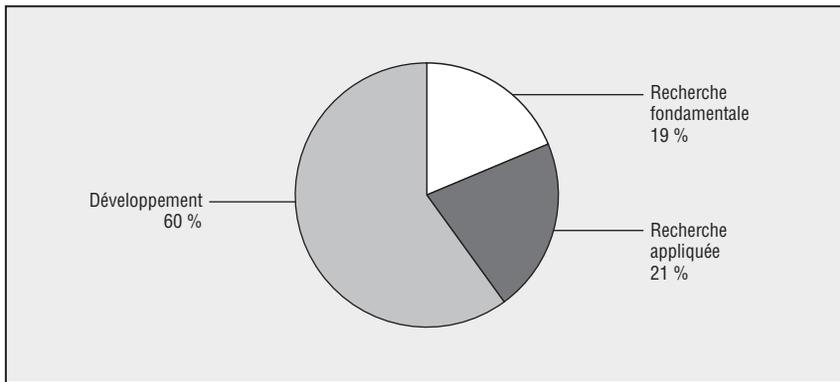
Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

Toutefois, la majeure partie des dépenses de R-D aux États-Unis sont concentrées géographiquement dans une dizaine d'États, entre lesquels on observe des différences significatives en ce qui concerne les types de recherches qui y sont pratiquées. En 2003, ces dix États cumulaient presque les deux tiers des dépenses de R-D aux États-Unis. La Californie, à elle seule, absorbait plus d'un cinquième des 278 milliards USD de R-D à la disposition des 50 États et de la capitale fédérale. Par exemple, plus de la moitié des dépenses de R-D effectuées aux États-Unis par des constructeurs d'ordinateurs et de produits électroniques se font en Californie, au Massachusetts et au Texas. La R-D en fabrication de produits chimiques, en revanche, est particulièrement localisée dans deux autres États : elle représente 61 % des dépenses de R-D des entreprises au New Jersey, et 49 % en Pennsylvanie.

Les États-Unis demeurent l'un des plus grands investisseurs en R-D et possèdent le taux le plus élevé d'investissement relatif en recherche fondamentale (effectuée pour la majeure partie dans les universités de recherche). Par exemple, en 2000, le total des dépenses de R-D dans le monde était d'au moins 729 milliards USD, dont la moitié provenait des deux premiers acteurs en matière de R-D, les États-Unis et le Japon. À l'échelle

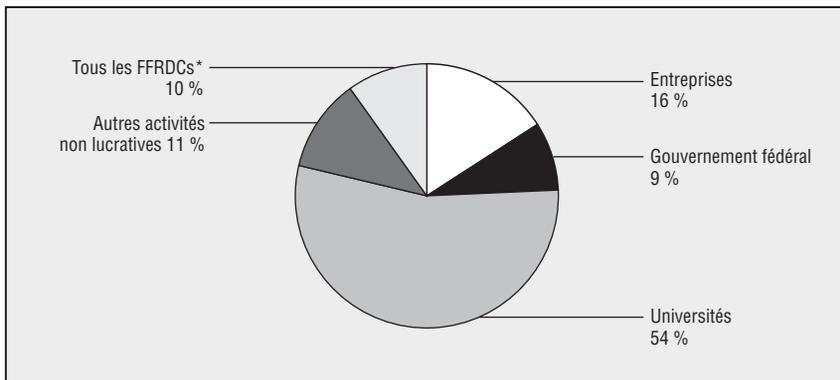
mondiale, sept pays concentrent l'essentiel de la recherche et développement : en 2002, 83 % de la recherche et développement de l'OCDE ont été effectués en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en France, en Italie, au Japon et au Royaume-Uni. Cela étant, en 2002, les dépenses liées à des activités de R-D aux États-Unis ont été supérieures à celles effectuées dans l'ensemble des autres pays du G7 combinés (National Science Foundation, 2006, www.nsf.gov/statistics/seind06/c4/c4h.htm#c4hl7).

Graphique 2. **Recherche et développement aux États-Unis par type d'activité, 2004**



Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

Graphique 3. **Recherche fondamentale aux États-Unis par acteur, 2004**



* Federally Funded Research and Development Centers (Centres de recherche et développement financés par le gouvernement fédéral).

Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

Les indicateurs d'intensité de la recherche et développement, tels que les ratios R-D/PIB, indiquent clairement les avantages dont profitent les pays à l'économie solide et développée en matière de hautes technologies. Toutefois, certains indices semblent indiquer que les pays concurrents commencent à amener leurs taux d'investissement en R-D à des niveaux comparables voire supérieurs à celui des États-Unis. En 2004, les États-Unis ont consacré 2.7 % de leur PIB à la recherche et développement, se plaçant ainsi au cinquième rang des pays de l'OCDE en termes de ratio R-D/PIB. Avec 4.9 % de son budget consacrés à la recherche et développement, Israël (qui n'est pas un pays de l'OCDE) occupe la première place mondiale, suivi de la Suède (4.3 %), de la Finlande (3.5 %), du Japon (3.1 %) et de l'Islande (3.1 %).

Mais les États-Unis bénéficient de deux avantages par rapport aux autres pays en termes de croissance à long terme. Il s'agit tout d'abord d'une forte proportion des investissements en recherche et développement provenant du secteur privé. On estime que les dépenses de R-D provenant des entreprises ont atteint les 219.2 milliards USD en 2004. Si la part des investissements privés dans les efforts de R-D américains a atteint un record de 75 % en 2000, la baisse de la bourse et le ralentissement économique qui en a résulté en 2001 et 2002 ont sérieusement obéré les activités de nombre d'entreprises actives en R-D. Les projections prévoyaient qu'environ 70 % de la recherche et développement américaine serait effectuée par les entreprises en 2007.

Le second avantage des États-Unis sur le marché est lié à un taux d'investissement dans la recherche fondamentale relativement élevé et à la répartition des fonds. Les États-Unis consacrent environ 18 % de leurs dépenses totales de R-D à la recherche fondamentale; un peu plus de la moitié est financée par le gouvernement fédéral et menée par le secteur universitaire. La majeure partie de cet effort de recherche fondamentale concerne les sciences de la vie. Toutefois, cet avantage tend à s'amenuiser maintenant que les autres pays ont réorganisé leur portefeuille de R-D, autrefois largement consacré au développement et à la recherche appliquée, pour y faire une plus large place à la recherche fondamentale. Par exemple, la Fédération de Russie consacre désormais 16 % de ses dépenses à la recherche fondamentale; la Corée y consacre 14 %, ce qui la place au sixième rang des pays de l'OCDE; au Japon, ce chiffre est de 12 %³. La recherche fondamentale représente maintenant plus de 20 % de la recherche et développement en France, en Irlande et en Italie, ce qui montre bien l'importance croissante de la promotion de la recherche scientifique et de l'innovation en matière de hautes technologies dans l'Union européenne.

Dans le monde postmoderne, toutefois, ni les taux nationaux de dépenses de R-D, ni les financements publics et privés ne rendent réellement compte des changements affectant les activités de recherche à l'échelle internationale. Dans un contexte de multiplication des pôles de haute technologie et d'augmentation

de l'expertise en matière de recherche scientifique, les multinationales américaines continuent à intensifier leurs investissements en recherche et développement à l'étranger. En 2002, les dépenses de R-D des sociétés affiliées d'entreprises étrangères aux États-Unis ont atteint les 27.5 milliards USD, en augmentation de 2.3 % par rapport à 2001 en termes réels. Sur la même période, les dépenses de R-D industrielles américaines totales ont baissé de 5.6 % en termes réels. Les investissements transnationaux d'entreprises américaines et européennes au travers de corporations multinationales continuent à être importants. En même temps, certaines économies en développement ou nouvellement industrialisées accueillent de plus en plus de R-D d'origine américaine : en particulier, la Chine, Israël et Singapour. En 1994, les grands pays ou régions industrialisés représentaient 90 % des dépenses de R-D vers l'étranger des multinationales américaines. Cette proportion était descendue à 80 % en 2001. Ce changement s'explique par une faible croissance des dépenses en direction de l'Europe, à comparer à une augmentation bien plus conséquente en direction de l'Asie (hors Japon) et d'Israël (National Science Foundation, 2006).

Capital risque – les États-Unis restent les plus dynamiques

Le capital risque est une source de financement de premier ordre pour les entreprises actives dans les hautes technologies. Les États-Unis demeurent la première source de capital risque, ce qui leur procure un avantage que ne possède aucun des principaux pays développés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le développement du financement initial est freiné par une culture du placement en actions insuffisante, des problèmes d'information et la volatilité des marchés.

Aux États-Unis, l'existence d'un continuum de fournisseurs de capitaux (par exemple investisseurs providentiels, fonds de capital risque publics et privés) contribue à la diversification des risques et permet de garantir des contrats de qualité en permanence. Ces réseaux – au même titre que le recours à des titres financiers liés à la performance, ainsi que la prestation d'un soutien technique et managérial et de facilités de sortie sur le marché secondaire – ont contribué à la survie et à la croissance des entreprises financées par capital risque. Dans de nombreux pays, le nombre de capital-risqueurs dotés de connaissances suffisantes dans les domaines financier et technique est limité et n'est pas en mesure de répondre à la rapide augmentation de l'offre de capital risque dans l'OCDE. Certains pays, dont le Canada, Israël et la Suède, comblent ce manque d'expérience en attirant des investisseurs en capital risque étrangers (OCDE, 2004).

Dans de nombreux pays, des barrières structurelles, réglementaires et fiscales freinent le développement d'un marché du capital risque et d'un contexte économique dynamiques. Une enquête sur le capital risque datant

de 2007 a montré que, dans le monde entier, près de 20 % de tous les accords de capital risque sont conclus entre pays différents, ce qui représente une augmentation de 250 % par rapport à la période de cinq ans précédente. Les auteurs constatent que cette tendance a été accélérée par la pratique du « venture licensing » (« concession de licences de capital risque »), qui consiste à répliquer des modèles commerciaux éprouvés sur de nouveaux marchés (Ernst & Young, 2007). Bien que les États-Unis, l'Europe et Israël demeurent des acteurs clés du marché, on s'attend à ce que ces pratiques fassent encore augmenter l'importance des marchés émergents au cours des années à venir.

Toutefois, tous ne sont pas venus à l'idée que les frontières nationales sont en train de perdre toute signification pour ce qui concerne l'investissement dans le capital risque. Les entreprises américaines approchent les marchés étrangers avec beaucoup de prudence. Bien que de nombreux portefeuilles américains comportent des entreprises étrangères, ces dernières représentent généralement moins de 5 % des investissements totaux des sociétés. En fait, il semble que la démarche suivie par les sociétés de capital risque américaines ne soit pas d'investir directement sur les marchés émergents. Environ 88 % des répondants à une enquête récente ont indiqué que leur portefeuille comportait des entreprises effectuant une partie importante de leurs activités à l'étranger, principalement en Chine et en Inde. Cela représente presque le double des chiffres de l'année dernière. On peut donc en conclure que les sociétés de capital risque restent prudentes quant à l'agrandissement de leur portefeuille à l'échelle mondiale : si les investissements internationaux sont bien destinés à augmenter au cours des prochaines années, cette croissance sera lente (Deloitte, 2007).

Toutefois, même si la Chine et l'Inde ne représentent qu'une faible partie des portefeuilles, l'addition de tous ces petits investissements venus du monde entier a conforté la présence incontournable de la Chine dans ce secteur. Ce rapport présente également un certain nombre de nouveaux modèles d'investissements internationaux susceptibles de venir partiellement à bout des réserves des entreprises américaines vis-à-vis de l'investissement à l'international : « fonds communs internationaux, partenariats stratégiques limités, fonds locaux établis avec une marque mondiale, équipes locales sous l'égide d'un fonds mondial, ou un mélange de ces modèles. » Ce genre de partenariat, qui est déjà en train de changer la façon dont se pratique l'investissement en capital risque international, pourrait donner naissance à un secteur où les investissements internationaux sont courants, mais où une présence locale est nécessaire.

Propriété intellectuelle – prime au premier entrant pour les États-Unis

Entre autres parce qu'ils sont l'une des sources de propriété intellectuelle les plus prolifiques, les États-Unis se sont dotés d'un appareil juridique

relativement élaboré et globalement favorables aux auteurs, ce qui a exercé une influence déterminante sur leur développement économique. Deux évolutions majeures permettent de mieux comprendre le foisonnement de la propriété intellectuelle et son influence sur le marché américain.

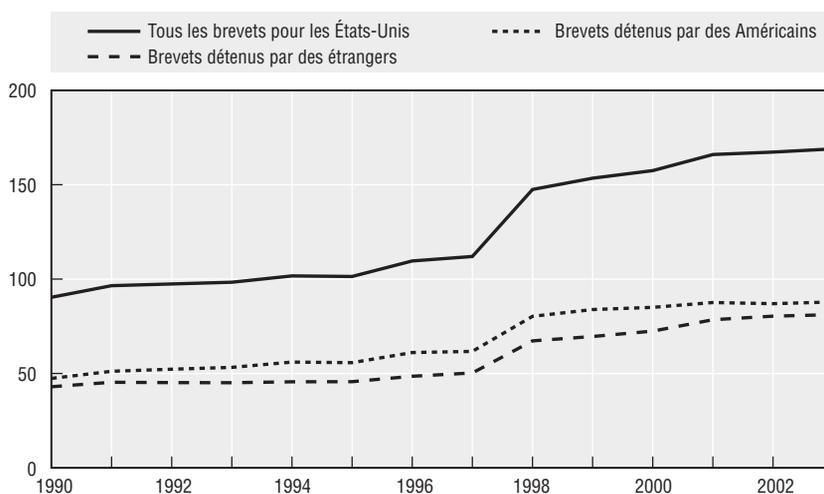
Tout d'abord, en 1980, la modification, par le gouvernement fédéral, du droit des brevets et des licences. Le *Bayh-Dole Act* de 1980 a permis aux universités ainsi qu'à leurs enseignants et chercheurs de posséder des brevets et de déposer des licences développés grâce à des fonds fédéraux. En permettant aux universités et aux chercheurs d'accéder à la propriété commune de découvertes faites grâce à des dotations de recherche fédérale, cet acte passé par le Congrès contribua de façon significative à la création d'une université entrepreneuriale et à la dynamisation de l'activité d'un secteur économique clé, un modèle qui sera par la suite imité par d'autres gouvernements, à commencer par celui de Margaret Thatcher au Royaume-Uni. Il modifia la vision du monde qu'avaient l'université comme le secteur privé en encourageant les transferts de technologie et en donnant aux chercheurs, aux universités et aux partenaires commerciaux l'espoir, peut-être abusif dans certains cas, de futurs profits. Cette initiative nationale, ainsi que le financement fédéral de nouveaux centres université-entreprise consacrées à l'ingénierie, eurent un autre effet : les gouvernements d'État, et dans une moindre mesure les collectivités locales, cherchèrent d'autres moyens de se servir de leurs universités pour soutenir la croissance de leurs entreprises technologiques et pour attirer des fonds fédéraux en augmentation.

L'évolution de la législation, et en particulier une définition relativement large de ce qu'était une découverte ou une idée brevetable, a également représenté un changement important en matière de droit de la propriété intellectuelle. De remarquables découvertes dans le domaine des sciences de la vie, provenant en partie d'investissement à long terme dans la recherche fondamentale, ont été suivies de demandes de brevets et de licences relativement uniques. En 1980, l'année de l'adoption du *Bayh-Dole Act*, la Cour suprême des États-Unis confirma une décision provenant d'un tribunal inférieur et donnant une définition extrêmement large de ce qu'était un « matériau brevetable », autorisant ainsi le brevetage d'organismes, de molécules et de techniques de recherche liées au domaine nouveau des biotechnologies (Mowery et al., 2004). La priorité de plus en plus claire accordée par les universités et par l'industrie aux brevets et aux licences a sans doute exercé un effet néfaste sur le partage des informations et des découvertes, qui avait auparavant un effet stimulant sur la recherche scientifique. Mais ce recentrage a également stimulé les investissements provenant des marchés de capitaux et entraîné le développement de partenariats de recherche à un niveau inégalé dans les pays au niveau de développement économique similaire. En ce qui concerne l'économie domestique, un nombre record de brevets (plus de 169 000) ont été

émis aux États-Unis en 2003, bien que la croissance du nombre de brevets émis par année ait ralenti depuis 2000 (National Science Foundation, 2006, voir graphique 6-6, annexe tableau 6-12). Toutefois, depuis la fin des années 1980, les États-Unis ont connu une croissance ininterrompue du nombre des brevets émis sur leur territoire.

Les États-Unis conservent un positionnement fort du point de vue des brevets internationaux possédés et commercialisés dans d'autres pays. En 2003, les recettes des États-Unis ont été de 48.3 milliards USD au total. La propriété intellectuelle a dégagé un excédent commercial de 28.2 milliards USD, en augmentation de 5 % par rapport aux 25 milliards USD de l'année précédente. Environ 75 % des transactions impliquaient un échange de propriété intellectuelle entre des compagnies américaines et leurs sociétés affiliées étrangères. Les échanges de propriété intellectuelle entre sociétés affiliées ont connu une croissance comparable à celle des échanges entre sociétés non affiliées. Ces tendances suggèrent à la fois une internationalisation croissante du commerce américain et une plus grande dépendance envers la propriété intellectuelle développée à l'étranger.

Graphique 4. **Brevets délivrés pour les États-Unis par pays d'origine, 1990-2003 (brevets en milliers)**

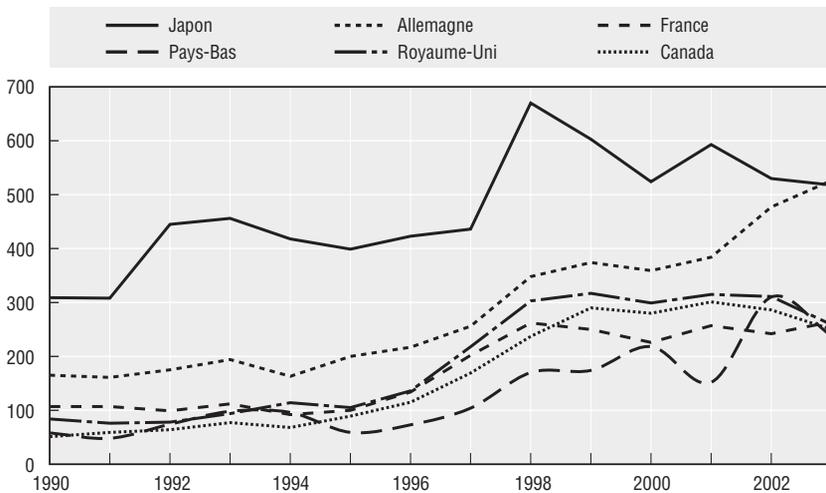


Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

L'augmentation du nombre de brevets américains détenus par des étrangers est également un signe de l'évolution des marchés. En 2003, environ 55 % des brevets délivrés l'ont été à des résidents américains, contre 45 % environ à des inventeurs étrangers. Il y a une dizaine d'années, la majorité des demandes

étrangères de brevets pour les États-Unis provenaient d'entreprises sises en Allemagne, au Canada, en France, au Japon, au Royaume-Uni et dans quelques autres pays développés. Mais les choses ont changé. Depuis 1997, la Corée du Sud et Taiwan ont supplanté le Canada et la France au palmarès des cinq premières sources étrangères de dépôts de brevets pour les États-Unis. En 2003, 9 % des demandes de brevets pour les États-Unis provenaient de Taiwan et près de 7 % de la Corée du Sud. La part du Canada et du Royaume-Uni était de 5 % et celle de la France de 4 %. Si les brevets délivrés à des résidents sud-coréens et taïwanais sont une indication des technologies en attente d'examen, nombre de ces applications seront de nouvelles inventions informatiques et électroniques. L'augmentation du nombre des demandes de brevets déposées par des inventeurs chinois, finlandais, indien et israéliens est également impressionnante.

Graphique 5. **Brevets de biotechnologies déposés aux États-Unis par des inventeurs étrangers, 1990-2003 (nombre de brevets)**



Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

Environ 36 % des brevets de biotechnologies déposés pour les États-Unis proviennent d'entreprises étrangères. Ces brevets se répartissent de façon plus régulière dans un nombre de pays plus important que ce n'est le cas lorsque l'on considère l'ensemble des domaines technologiques. On constate également une présence plus marquée des pays d'Europe et une moindre représentation des inventeurs asiatiques en ce qui concerne les dépôts de brevets de biotechnologies pour les États-Unis. L'Allemagne et le Japon sont les premiers déposants étrangers aux États-Unis, que ce soit pour les brevets de

biotechnologies ou pour l'ensemble des brevets. Toutefois, ces derniers temps, la part de l'Allemagne dans les dépôts de brevets de biotechnologies aux États-Unis a augmenté tandis que celle du Japon a diminué. En 2003, l'Allemagne était toujours le premier déposant étranger, avec 6.5 % des dépôts de brevets de biotechnologies aux États-Unis, contre environ 4 % à la fin des années 90. La part du Japon était de 6.4 %, soit environ la moitié de ce qu'elle était au début des années 90. Ces tendances montrent que si les États-Unis demeurent la principale source de brevets, et offrent un contexte économique accueillant, l'Asie et une Europe actuellement en transition présentent également des signes d'innovation technologique.

Politique fiscale – les États-Unis sont les plus avancés et ont la meilleure vision à long terme

L'un des avantages décisifs dont disposent les États-Unis pour l'orientation des investissements et la promotion du risque est lié à la politique fiscale au niveau du gouvernement fédéral, des États et, de plus en plus, des collectivités locales. Cela fait longtemps que les États-Unis usent de leur appareil fiscal non seulement pour générer des revenus mais également pour modeler le comportement économique – ce qui est un processus assez nouveau pour la plupart des autres économies aux structures fiscales relativement simples, y compris l'Union européenne. Par exemple, le droit des faillites américain est sans doute le plus favorable parmi les grands pays développés, ce qui reflète une culture politique encourageant l'entrepreneuriat, consciente du taux élevé de faillites inhérent à toutes les entreprises et répartissant les risques de façon à ce que la faillite d'une entreprise ne soit pas irrémédiable. Cela fait longtemps que ce régime fiscal complexe inclut des « crédits fiscaux », destinés à encourager les entreprises à investir dans la technologie et, de plus en plus, dans la recherche et développement. Toutefois, le code fiscal américain est si complexe et si facile à amender qu'il est également sujet au lobbying politique, souvent mené par des regroupements d'intérêts privés, parmi lesquels figure le secteur en pleine croissance des hautes technologies. Par le passé, les régimes fiscaux des États et des collectivités locales présentaient d'importantes différences les uns avec les autres et étaient plutôt simplistes : certains États prélevaient un impôt sur le chiffre d'affaires, d'autres s'appuyaient sur un modèle d'impôt sur le revenu comparable à celui du gouvernement fédéral, d'autres encore avaient recours aux deux.

Mais au cours des trois décennies écoulées, les États et les collectivités locales ont beaucoup plus cherché à modeler le régime fiscal de façon à attirer les entreprises dont l'implantation était souhaitée, parmi lesquelles les entreprises de hautes technologies, et à générer des investissements dans la recherche, qu'elle soit menée dans les universités ou en entreprise. Par exemple, de 1990 à 2001, si les demandes de crédits fiscaux destinés à la

recherche et à l'expérimentation déposées par les entreprises ont connu, en termes réels, une croissance deux fois plus rapide que celle de la recherche et développement financée par les entreprises, les demandes de crédits ont connu une croissance variable tout au long de cette décennie. Selon les estimations, les demandes de crédit pour la recherche et l'expérimentation ont atteint 6.4 milliards USD en 2001. De 1990 à 1996, les entreprises ont réclamé entre 1.5 milliard USD et 2.5 milliards USD de crédits pour la recherche et l'expérimentation chaque année; depuis lors, les crédits annuels pour la recherche et l'expérimentation ont dépassé les 4 milliards USD. Toutefois, en 2001, les demandes de crédit d'impôt pour la recherche et l'expérimentation ne représentaient encore que moins de 4 % des dépenses de la recherche et de l'expérimentation provenant des entreprises.

Vivier de talents et mobilité – attractivité et ouverture à la main-d'œuvre qualifiée et aux étudiants étrangers

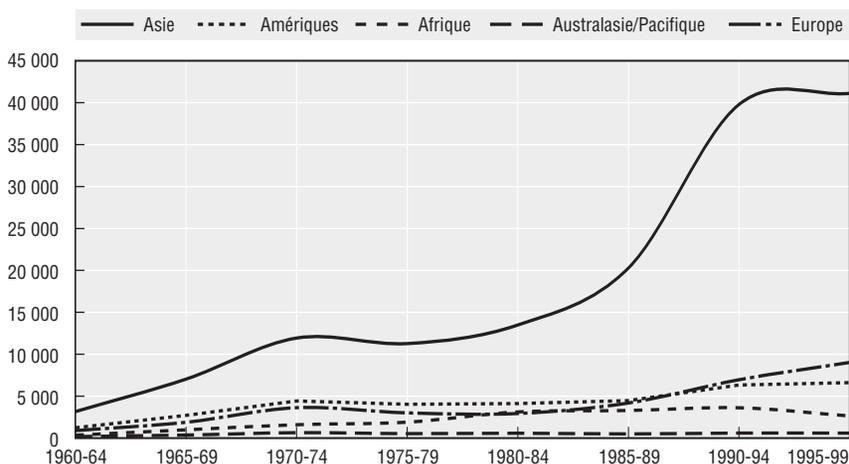
Les États-Unis ont tiré d'immenses bénéfices de leur engagement précoce en faveur d'une éducation supérieure de masse. Au cours du siècle précédent, aux États-Unis, plus d'étudiants sont entrés à l'université et en sont ressortis diplômés, souvent d'un programme d'études supérieures, que n'importe où ailleurs. Une certaine ouverture vis-à-vis des universitaires et des chercheurs a également permis d'attirer de nouveaux talents. Dans les années 30, les États-Unis furent un refuge pour de grands scientifiques fuyant l'Allemagne nazie et la Seconde Guerre mondiale. L'émergence d'un large réseau d'universités de grande qualité et parfois prestigieuses, prêtes à engager des professeurs et des chercheurs étrangers, offrait un contraste frappant avec la majorité des autres pays, où les professeurs d'université étaient, voire sont encore, des fonctionnaires, et où les gouvernements posaient des limites à l'embauche de personnels étrangers.

Après la Seconde Guerre mondiale, et en particulier à partir du début des années 60, la présence d'étudiants étrangers dans les universités américaines s'accrut de façon exponentielle, grâce au soutien apporté par leurs pays d'origine et, de plus en plus, à l'aide aux études accordée pour les programmes d'études supérieures, en ingénierie par exemple où, de nos jours, les étrangers représentent souvent plus de 50 % de la totalité des étudiants d'une promotion.

Au cours des précédentes décennies, les étudiants qui arrivaient aux États-Unis pour y suivre des programmes de premier cycle d'études supérieures restaient généralement dans le pays et y entraient sur le marché du travail. Leur présence a exercé une influence déterminante sur les hautes technologies et sur la croissance de ce secteur de l'économie américaine. Par exemple, selon une étude, près d'un tiers des *start-ups* de la Silicon Valley qui ont réussi ont été fondées par des étrangers, formés pour la plupart dans des universités américaines. Comme le montre le tableau suivant, les étrangers originaires

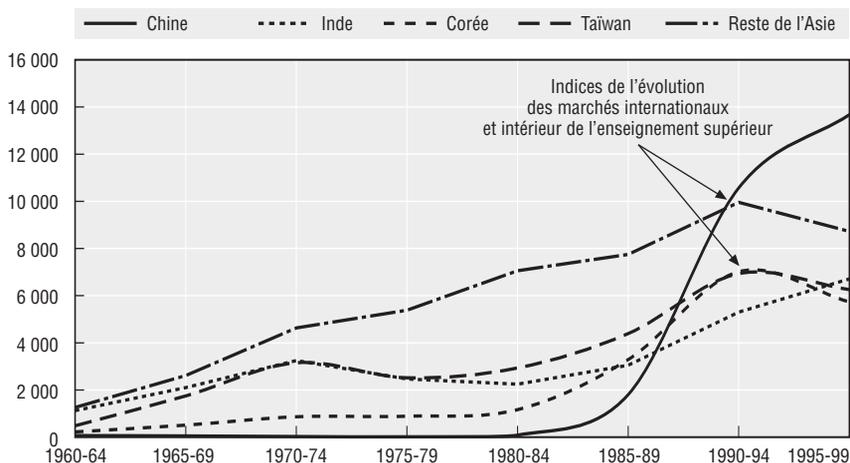
d'Asie sont maintenant la première source de talents arrivant aux États-Unis dans le cadre de leurs études, en général pour y suivre des programmes d'études supérieures de sciences et d'ingénierie. Grâce aux initiatives de son gouvernement, la Chine devint au début des années 90 le premier

Graphique 6. Origine géographique des étudiants étrangers inscrits dans des universités américaines, 1960-2000



Source : Survey of Earned Doctorates and Doctorate Record Files, National Science Foundation et US Department of Education.

Graphique 7. Nationalité des étudiants étrangers originaires d'Asie dans les universités américaines, 1960-2000



Source : Survey of Earned Doctorates and Doctorate Record Files, National Science Foundation et US Department of Education.

fournisseur d'étudiants étrangers aux États-Unis. La croissance du nombre d'étrangers admis dans des programmes d'études supérieures américains à cette période venait également combler une lacune significative dans la formation d'étudiants américains en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques, et répondait à la demande des secteurs économiques liés aux hautes technologies d'obtenir les compétences dont ils avaient besoin par le biais des universités du pays, ainsi qu'en prônant un assouplissement des conditions d'obtention d'un visa pour les immigrants hautement qualifiés.

Ce schéma de fonctionnement qui consistait à attirer le talent et à le conserver est en perte de vitesse. Les États-Unis, de même que d'autres économies développées au système d'éducation avancée, s'aperçoivent que de plus en plus d'étrangers ayant une formation scientifique ou d'ingénierie, ainsi que de professionnels ayant longuement contribué à l'innovation en matière de sciences et de technologie, commencent à retourner vers leurs économies d'origines, à la faveur de politiques nationales destinées à attirer les talents scientifiques. Si l'attraction du talent étranger est une importante composante de l'avantage des États-Unis en matière de hautes technologies, il est tout aussi, voire plus, important d'améliorer le niveau d'instruction de la population. Le déclin relatif sensible des niveaux de performance des Américains en matière d'éducation supérieure en comparaison avec les autres économies développées pèsera sur le positionnement des États-Unis sur le marché, ainsi que sur la santé socio-économique du pays.

Bien que les États-Unis conservent une avance en nombre de titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, la situation des plus jeunes est différente de celle de leurs aînés. Aux États-Unis, le taux d'inscription à l'enseignement supérieur est de 33 % en moyenne pour les 18-24 ans, en baisse par rapport aux 38 % de 2000. Le nombre d'étudiants inscrits à temps partiel est supérieur à ce qu'il était par le passé, de même que celui des inscrits dans une université à scolarité sur deux ans. Les étudiants les plus fortunés se retrouvent dans des établissements proposant des cursus en quatre ans; ceux qui sont issus de familles à revenus modestes ou même moyens sont maintenant davantage susceptibles de suivre des cursus en deux ans, ont moins de chances d'obtenir un diplôme de *bachelor* (correspondant approximativement à la licence française) et mettent beaucoup plus de temps à obtenir un diplôme que par le passé⁴.

Par comparaison, dans de nombreux autres pays de l'OCDE, le taux d'inscription à l'enseignement supérieur de cette classe d'âge avoisine les 50 %, la plupart suivant des programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme de *bachelor*. Selon des données de 2004, les États-Unis sont passés de la quatrième à la quatorzième place en ce qui concerne le taux de participation à l'enseignement supérieur. Sans un effort vigoureux des États, du gouvernement fédéral et des établissements d'enseignement supérieur, il est probable que la

situation empirera encore au cours de la prochaine décennie. Les États-Unis resteront toutefois un leader en matière de technologie et continueront d'attirer des étudiants de troisième cycle et des scientifiques doués dans leur incomparable réseau d'universités de recherche. L'influence négative exercée par le *Patriot Act* s'est déjà résorbée, et les demandes étrangères d'entrées en troisième cycle aux États-Unis ont recommencé à augmenter, même si cette augmentation sera plus lente qu'au cours des décennies précédentes sélectionnées (Council of Graduate Schools, 2007).

Toutefois, du fait d'efforts politiques concertés et d'investissements dans l'enseignement, en particulier dans les programmes universitaires de sciences et de technologie, et de la croissance des secteurs de sciences et de technologie qui en résulte, la quantité et la qualité des concurrents cherchant également à attirer les professeurs, les étudiants de troisième cycle et d'une façon générale les talents continueront d'augmenter. L'avantage compétitif des États-Unis, autrefois écrasant, est voué à diminuer. Ainsi, les universités de l'Union européenne autres qu'Oxford et Cambridge ont considérablement amélioré leur capacité à attirer les étudiants de troisième cycle et nombre d'entre elles ont grandement facilité le processus de recrutement d'étrangers en tant que professeur. Sous l'influence au moins partielle du modèle américain, le processus de Bologne et d'autres initiatives politiques visent à créer d'excellentes conditions de mobilité du talent et de l'emploi. De plus, la domination de l'anglais dans le monde universitaire et celui des affaires fournissait (et fournit encore) un avantage aux États-Unis, au Royaume-Uni et aux autres pays anglophones. Toutefois, l'utilisation de cette langue dans des pays non anglophones, ainsi que l'augmentation du nombre de programmes de troisième cycle (en particulier professionnel) proposés en anglais dans le monde entier font diminuer l'avantage compétitif des universités américaines.

Un certain nombre d'études récentes conduites par la communauté scientifique et des économistes s'inquiètent de la capacité des États-Unis à entretenir son avantage sur le marché en attirant les talents étrangers et en sachant les conserver. Un rapport commandé par le Congrès à un éminent comité de scientifiques et de leaders des sciences et de technologie présidé par l'ancien président-directeur général de Lockheed Martin Marietta, Norman Augustine, affirmait récemment qu'« Il est urgent de fournir un effort coordonné et de grande envergure au niveau fédéral afin de stimuler la compétitivité et la prééminence des États-Unis dans ce domaine » (Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century, 2007). Toutefois, ces analyses n'ont eu que peu d'effets politiques pour l'instant.

Comme l'a fait remarquer l'économiste du travail Robert Freeman, la diminution de l'avantage compétitif relatif des États-Unis dans le domaine des hautes technologies « aura pour conséquence une longue période d'ajustement pour les travailleurs américains, dont la délocalisation des emplois dans les

technologies de l'information vers l'Inde, la croissance de la fabrication d'objets en haute technologie en Chine et le développement d'installations de R-D dans les pays en développement sont des signes avant-coureurs ». Les États-Unis devront faire un effort d'adaptation, constate-t-il, faisant écho à bien d'autres observateurs, en développant « de nouvelles politiques en matière de marché du travail et de R-D qui s'appuient sur des points forts déjà existants » et qui tiennent compte des progrès scientifiques et technologiques réalisés par les autres pays (Freeman, 2005).

Il sera crucial pour la compétitivité économique future des États-Unis de comprendre la portée de ces évolutions des marchés. Au moment où nous écrivons ce texte, le pays demeure embourbé dans une longue et coûteuse occupation en Afghanistan et en Irak et doit faire face à un déséquilibre croissant de la balance commerciale, ainsi qu'à une économie affaiblie. Ces réalités, auxquelles s'ajoute le contrôle des Républicains néoconservateurs sur la Maison Blanche dans une volonté d'entamer le rôle du gouvernement, donnent lieu depuis longtemps à un investissement marginal dans des domaines de politique intérieure laissés en souffrance et pour lesquels les besoins sont pourtant considérables. Comme nous le verrons plus loin, s'il existe un projet de grande ampleur visant à augmenter les dépenses fédérales en R-D dans le domaine des sciences physiques, il n'est pas sûr qu'il survive sous sa forme actuelle, dans un contexte de repli économique et de débat politique intense autour des élections présidentielles de novembre 2008.

Étude comparative de l'avantage compétitif des États-Unis

Les États-Unis sont un environnement productif de sciences et de technologie et devraient le rester à court terme. Cet état de fait n'est pas dû qu'à l'excellence de ses universités de recherche mais également à la croissance de nouveaux secteurs économiques tels que la biotechnologie. Il est également lié à la disponibilité du capital risque dans ce pays, à ses taux relativement élevés d'investissement en R-D, à ses mesures d'encouragement fiscal ainsi qu'à des précédents juridiques, toutes choses encore inégalées dans les autres systèmes économiques.

Exception faite de l'effondrement des sociétés point-com, la recherche universitaire et la croissance économique du secteur américain des hautes technologies conservent une assise solide. Par exemple, la population active du secteur de la science et de l'ingénierie a connu une progression rapide aux États-Unis à la fois sur les 50 et sur les 10 dernières années. Entre 1950 et 2000, la population active de ce secteur est passée de moins de 200 000 à plus de 4 millions de personnes, pour un taux de croissance annuel moyen de 6.4 %. Entre les recensements de 1990 et de 2000, cette hausse s'est poursuivie au rythme annuel de 3.6 % en moyenne, soit trois fois plus que les autres secteurs.

Entre 1980 et 2000, le nombre total de diplômés en science et ingénierie a cru de 1.5 % par an en moyenne, soit un taux supérieur à celui de la croissance de la population active, mais inférieur à celui de l'emploi global du secteur (4.2 %). Le nombre de diplômes de *bachelor* délivrés en science et ingénierie a progressé en moyenne au rythme de 1.4 % par an; le nombre de doctorats a quant à lui progressé de 1.9 %.

Les entreprises américaines investissent en moyenne trois fois plus en R-D que leurs homologues européennes, et elles ont à peu près dix fois plus recours au financement par emprunt. C'est l'une des raisons pour lesquelles les sociétés de sciences et de technologie d'Europe et d'ailleurs ouvrent des bureaux aux États-Unis – afin d'avoir accès, non à leur expertise scientifique, mais à leurs marchés des capitaux. Le coût élevé des introductions en Bourse incite ainsi de nombreuses entreprises étrangères à fusionner avec des sociétés américaines existantes, souvent récentes.

La question qui se pose est de savoir combien de temps ces avantages vont perdurer. Le contexte mondial évolue rapidement et certains pays sont en train d'augmenter notablement leurs capacités de R-D, d'une part par le biais de politiques gouvernementales et d'autre part au moyen d'un accroissement des investissements dans le secteur privé. L'Espace européen de la recherche et le tout jeune VII^e Programme-cadre de recherche et de développement ambitionnent à la fois de stimuler fortement les investissements de R-D et de contribuer à donner forme aux politiques fiscales et à la disponibilité du capital⁵.

Le tableau 2 est une évaluation approximative réalisée par nous des principaux facteurs venant stimuler et soutenir le secteur des hautes technologies à l'échelle du pays et de la région. La plupart d'entre eux ont déjà été évoqués ici sous une forme ou une autre; nous avons en outre ajouté à notre liste d'autres facteurs tels que la qualité globale de la main-d'œuvre de sciences et de technologie, la mobilité de cette dernière au sein d'une même zone ou d'un pays, le concept d'environnement commercial relativement ouvert (par exemple, collaborations entre entreprises ou entre universités et entreprises ou partage des connaissances et de la main-d'œuvre, communément perçu comme un ingrédient du succès de la *Silicon Valley*) et la qualité de vie offerte à cette main-d'œuvre, y compris l'hébergement, les écoles et les transports en commun. De plus en plus, dans les villes et les régions où les secteurs de hautes technologies sont florissants, le marché immobilier est en hausse, ce qui met en péril l'attractivité de la région pour les employés. Aux États-Unis, on note en outre une baisse globale de la qualité des écoles en milieu urbain; le réseau de transport public est médiocre et le clivage géographique entre riches et pauvres ne cesse de s'accroître. Tous ces facteurs contribuent à dégrader encore plus la qualité de vie.

Tableau 2. **Facteurs nationaux et régionaux pour les zones économiques fondées sur la connaissance**

	États-Unis	Baie de San Francisco	Union européenne
1. Vitalité des universités de recherche	8	10	7+
2. Investissements R-D publics	8+	9+	7+
3. Investissements R-D privés	8	9	4+
4. Accès au capital risque	10	10	6+
5. Droit de la propriété intellectuelle/Protection	9	9	8+
6. Concentration d'entreprises faisant fortement appel à la connaissance	8	10	8
7. Main-d'œuvre de haute qualité	6-	9	7+
8. Mobilité de la force de travail	9	10	6+
9. Accès à la main-d'œuvre internationale/Immigration	9-	10-	7+
10. Encouragement à la prise de risque – culturel, légal	10	10	6+
11. Contexte économique ouvert	8	9	7
12. Qualité de vie : logement, transport	8-	7-	8
13. Soutien politique/Encouragement par le gouvernement	8	8	8

Échelle 10 points : 1 = minimum, 10 = maximum, + = amélioration, - = diminution.

Source : Estimations de l'auteur.

Le tableau 2 propose une évaluation, sur une échelle de un à dix (dix étant la meilleure note), du niveau général de ces différents facteurs d'attractivité des ZEF aux États-Unis, dans la région de la baie de San Francisco (y compris la *Silicon Valley* et les corridors de biotechnologie de San Francisco et autour de Berkeley) et dans l'Union européenne (particulièrement au sein des cinq premières puissances de l'Union européenne). En outre, nous avons indiqué par un plus ou un moins l'évolution particulière qu'a connu selon nous chaque facteur.

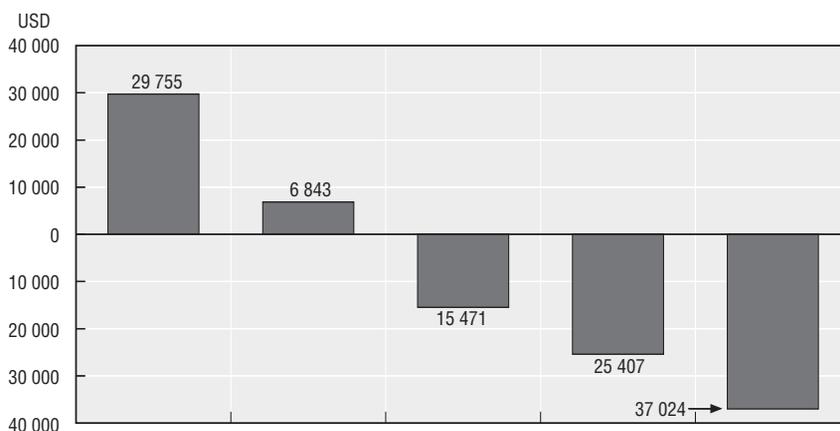
D'une façon générale, les Américains ne s'intéressent pas aux idées de politiques publiques de hautes technologies mises en œuvre de l'autre côté de l'Atlantique, du Pacifique ou même au-delà de leurs frontières. Si les législateurs et les responsables s'inquiètent de la compétitivité des États-Unis sur le marché mondial, le pays conserve une approche largement isolationniste, et ce bien que les hautes technologies soient un secteur de plus en plus mondialisé. Les pouvoirs publics et une bonne partie du secteur privé cherchent avant tout à défendre, voire à élargir, leur assise sur les marchés étrangers, à étendre les droits de propriété intellectuelle et les encouragements fiscaux, à renforcer les marchés de capital risque et à réduire les restrictions sur les visas d'immigration et de tourisme.

La culture politique américaine peut donner le sentiment que ce pays reste le pôle de sciences et de technologie le plus innovant et le plus prolifique au monde et que, par exemple, le traitement du cancer ou les percées promises par la recherche cellulaire viendront des États-Unis. Jusqu'à présent, elle semble

ne pas avoir conscience de l'existence d'importants pôles de connaissances en Europe ni de nouveaux centres de sciences et de technologie en Chine, en Inde et en d'autres parties du globe.

Un fait assez méconnu, du moins des Américains, et qui concerne les avancées de la recherche et la productivité européenne en haute technologie, est que le solde commercial des États-Unis n'est plus excédentaire pour les produits de technologie de pointe (c'est-à-dire sans prendre en compte les articles de masse que sont notamment les produits électroniques). Dans ce contexte de déséquilibre global de la balance commerciale, un point très positif a été le volume relativement important des exportations de biens et de services de hautes technologies. Conserver et même renforcer leur position sur le marché mondial a été l'une des premières ambitions des efforts concertés des politiques publiques ayant démarré au début des années 80 avec l'adoption du *Bayh-Dole Act* et d'autres initiatives fédérales, lesquelles ont officiellement marqué la consécration de la politique scientifique en tant qu'élément majeur de la politique économique du pays.

Graphique 8. **Balance commerciale américaine des produits de technologie de pointe, 2000-04 (en milliards)**



Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

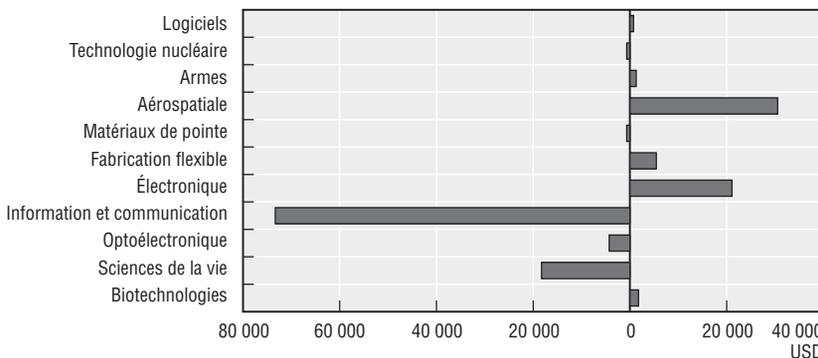
Durant une vingtaine d'années, les États-Unis ont bénéficié d'un excédent confortable de leurs exportations de produits de haute technologie. Toutefois, à la lecture des graphiques 8 et 9, on constate qu'entre 2001 et 2002, le solde commercial de ces mêmes biens et services, d'excédentaire de 6 milliards USD, est devenu déficitaire de 15 milliards USD. En 2004, le déficit était de plus de 25 milliards USD. Toutes les catégories de produits de hautes technologies, telles que l'aérospatiale et l'électronique, restaient pourtant excédentaires à

l'exception d'une seule : l'information et les communications. Il est toutefois important de noter que cette évolution reflète le processus de globalisation en cours et le caractère multinational de nombreuses entreprises de hautes technologies. Ainsi, à l'instar de multiples grands conglomérats internationaux, les sociétés de hautes technologies détenues par des Américains disséminent la création et la fabrication de leurs produits dans le monde entier. La pertinence toujours moindre des frontières nationales pour l'activité commerciale (finances y compris) complique l'interprétation de l'évolution des excédents et des déficits de la balance commerciale.

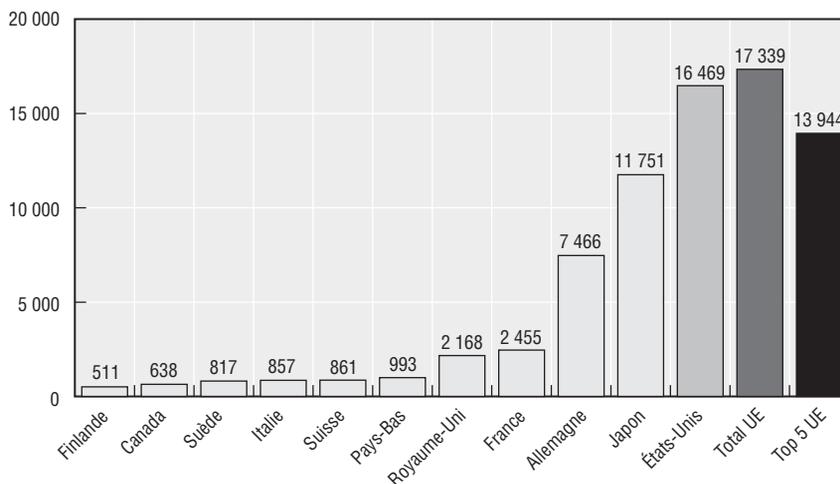
Un indicateur supplémentaire de l'évolution de cet avantage compétitif américain dans les hautes technologies est l'augmentation du nombre de brevets déposés dans le monde (cf. graphique 10). Ce que le plus grand nombre pense constituer une véritable hégémonie américaine traduit mal les données les plus récentes. Le graphique ci-dessous montre certes qu'au sein des pays de l'OCDE, les États-Unis conservent une place prépondérante (Fontana *et al.*, 2005); mais en réalité, l'Union européenne comptabilise un plus grand nombre de brevets, dont une part importante est le fait de personnes privées et de sociétés de hautes technologies issues de l'une des cinq premières puissances économiques de l'Union européenne. Le graphique indique qu'à l'instar de nombreuses autres régions du monde, le poids de l'Europe sur le marché des hautes technologies s'accroît rapidement et de façon significative. Nous l'avons dit, même dans le domaine des investissements de R-D, le marché est en train de se déplacer.

En part du produit national brut (PNB), les crédits fédéraux octroyés au titre de la recherche fondamentale en sciences physiques et ingénierie aux États-Unis n'ont cessé de diminuer depuis 30 ans, pour tomber à moins de

Graphique 9. **Balance commerciale américaine par catégorie de secteur de hautes technologies, 2004 (en milliards USD)**



Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

Graphique 10. **Brevets internationaux aux États-Unis et dans l'Union européenne, 2003**

Source : National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

0.05 % du PNB en 2003. Les pays en développement asiatiques, qui consacrent une part de plus en plus importante de leur PNB aux sciences et à la technologie, sont sur le point de voir leur investissement rentabilisé : la part de leurs exportations globales de produits de hautes technologies est en effet passée de 7 % en 1980 à 25 % en 2001. Selon les chiffres fournis par la *National Science Foundation*, ce pourcentage est passé, aux États-Unis, de 31 % à 18 %.

Théorie des clusters – la dispersion des pôles de hautes technologies aux États-Unis

Considérés dans leur ensemble, les États-Unis restent une source majeure d'innovation et d'emploi dans les hautes technologies; toutefois, si l'on prend chaque État isolément, on constate d'importantes disparités dans la répartition géographique des ZEFC arrivées à maturité, notamment pour ce qui concerne la création de nouvelles sociétés de hautes technologies et de centres de capital risque. Une récente étude montre que les entreprises de plus de 1 000 employés sont plus nombreuses à engager des partenariats avec des universités et d'autres instituts publics de recherche (sans but lucratif).

Par ailleurs, la plupart de ces entreprises – si ce n'est toutes – ont déjà des activités de R-D, certaines sous-traitant leurs activités de recherche, et sont donc parvenues à instaurer les capacités leur permettant d'absorber et d'exploiter la recherche générée par le secteur public (Fontana et al., 2005). Sans surprise, une autre étude a démontré qu'une grande partie des entreprises issues des

établissements d'enseignement supérieur se concentraient dans les États les plus puissants économiquement et présentant les niveaux les plus élevés de capital risque (Chukumba, 2005).

Une étude récente menée par Martin Kinney et Donald Patton illustre la concentration géographique des entreprises passant du statut de jeunes entreprises à celui de sociétés ouvertes cotées à la Bourse de New York (première introduction en Bourse ou IPO) ainsi que la concentration de nouvelles activités de hautes technologies dans des secteurs tels que les semi-conducteurs et la biotechnologie. Les premières introductions en Bourse sont un indicateur de la maturité de l'industrie. Les données couvrent la période allant de 1996 à 2000 (Kenney, 2005).

Comme on peut le voir à la lecture des tableaux 3 et 4, la création de nouvelles entreprises de biotechnologie se concentre fortement autour de certaines régions : les États du Massachusetts (région autour de Boston), de

**Tableau 3. Théorie des clusters – l'exemple américain
Localisation des IPO d'entreprises de semi-conducteurs
(44 sociétés introduites en Bourse, 1996-2000)**

	Pourcentage
Baie de San Francisco – Californie du Nord	61
Los Angeles/San Diego – Californie du Sud	11
Côte Est – New York, New Jersey, Connecticut	7
Massachusetts	5
Oregon	5
Colorado	5
Autres	7

Source : Kenney, M. et D. Patton (2005), « Entrepreneurial Geographies: Support Networks in Three High-Tech Industries », *Economic Geography*.

**Tableau 4. Théorie des clusters – l'exemple américain
Localisation des IPO d'entreprises de biotechnologie
(65 sociétés introduites en Bourse, 1996-2000)**

	Pourcentage
Baie de San Francisco – Californie du Nord	42
Los Angeles/San Diego – Californie du Sud	8
Côte Est – New York, New Jersey, Connecticut	12
Massachusetts	17
Pennsylvania	6
Région du District de Colombie – Maryland, Virginie	6
Autres	32

Source : Kenney, M. et D. Patton (2005), « Entrepreneurial Geographies: Support Networks in Three High-Tech Industries », *Economic Geography*.

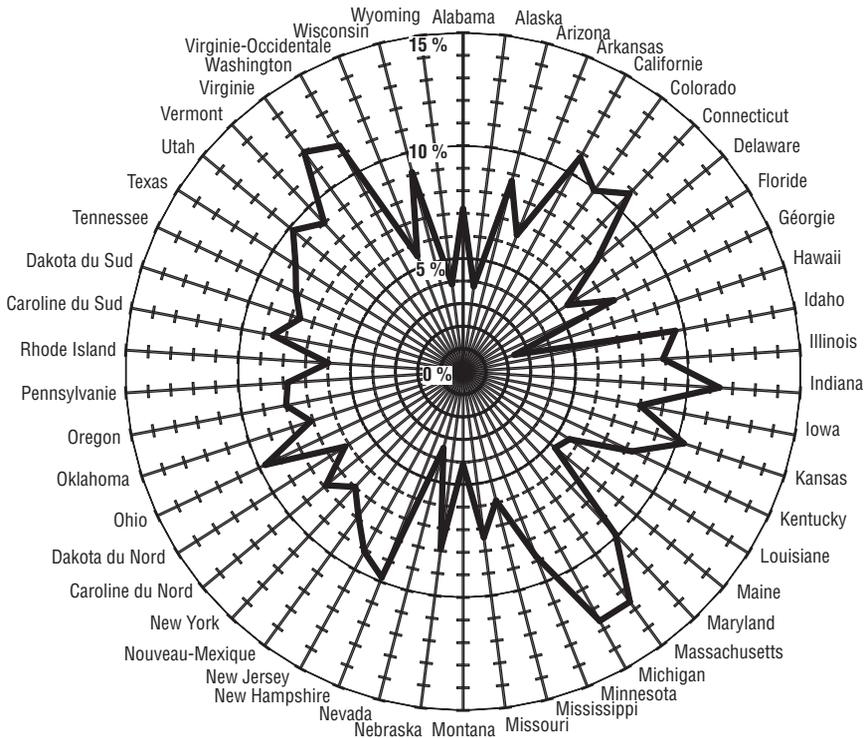
New York et toute la côte Est jusqu'au Maryland ainsi que la région de la baie de San Francisco et San Diego en Californie. Ces zones regroupent à peu près la moitié des 65 entreprises de hautes technologies ayant fait l'objet d'une IPO. Plus récemment, de nouvelles IPO ont été réalisées en provenance de la Caroline du Nord, de Géorgie (Atlanta), du Michigan (Ann Arbor), du Texas (Austin et Houston) et de Washington (Seattle).

Au cours des quatre années considérées, la concentration géographique des IPO d'entreprises de semi-conducteurs était encore plus accentuée, la grande majorité d'entre elles étant le fait de sociétés implantées dans la baie de San Francisco et à San Diego, suivis de Boston et de la côte Est de New York au Maryland. Le cas du secteur des télécommunications est similaire. Dans ces trois secteurs de haute technologie – biotechnologie, semi-conducteurs et télécommunications – on note actuellement une résurgence généralisée de l'activité commerciale. Dans chacune de ces zones géographiques, on a pu établir un lien entre la présence d'universités de recherche de grande qualité et l'existence d'un environnement urbain où s'est peu à peu fait jour un environnement propice à la recherche, accompagné d'un solide réseau de main-d'œuvre talentueux. Il apparaît par ailleurs que cette main-d'œuvre, qui comprend un grand nombre de commerciaux, de chercheurs et d'ingénieurs de hautes technologies – souvent d'origine étrangère – fait preuve de mobilité entre les différentes ZEFC. Plus encore, on voit clairement se dessiner une situation où la grande majorité des investissements de capital risque se concentre dans ces quelques zones, se spécialisant dans la réalisation de paris au sein d'un environnement commercial et de recherche en hautes technologies qui paraît promettre la meilleure rentabilité potentielle. Mais même ainsi, une récente étude estime que quelque 70 % des investissements de capital risque dans des sociétés de hautes technologies américaines se soldent par un échec.

Dans le même temps, des statistiques du *Bureau of Labor* américain sur le nombre de salariés d'entreprises de hautes technologies des secteurs publics et privés font état d'une bien plus grande dispersion géographique (cf. tableau 3). Ici, les chiffres de l'emploi incluent toutes les personnes travaillant dans des entreprises et des industries classifiées « hautes technologies » par le gouvernement américain, c'est-à-dire qu'ils comptabilisent également les services financiers et les industries de type fabrication automobile et aérospatiale – lesquels constituent une part importante de l'activité économique du pays.

Le graphique 11 indique la part dans l'emploi total des entreprises de hautes technologies par État – malheureusement, elle ne distingue pas les principales zones d'activité au sein d'un même État. Les chiffres de l'emploi montrent que si des États tels que la Californie, le Maryland (qui regroupe une forte concentration de laboratoires de recherche privés et fédéraux), le Massachusetts, le Michigan et le Texas réunissent un grand nombre d'entreprises de hautes technologies, de nombreux autres États comptent eux aussi un

**Graphique 11. Répartition de l'emploi en hautes technologies, 2000
Comparatif entre les 50 États : part de l'emploi public et de la recherche
et développement universitaire consacrée aux hautes technologies
dans le PIB de chaque État, pour 1 000 USD**



Source : US Office of Technology Policy, *State Science and Technology Indicators*, 2004.

nombre relativement élevé d'actifs dans ce secteur. Le graphique indique également la part de la recherche et développement universitaire dans le PIB de l'État considéré. Là encore, ces données permettent de nuancer l'importance de la recherche et développement issue des établissements d'enseignement supérieur dans l'économie d'un État. Certains États où le rôle des hautes technologies est particulièrement important, comme la Californie, qui recueille le plus grand nombre d'actifs dans ce secteur de tout le pays et s'assure le plus grand nombre d'investissements subventionnés par des fonds privés et fédéraux, présentent une structure économique extrêmement hétérogène; en d'autres termes, si les hautes technologies sont certes importantes et si le rôle des universités de recherche est un facteur majeur de la santé économique d'un État, aucun de ces deux éléments n'est prépondérant dans la plupart des États ni ne semble appelé à le devenir dans un avenir proche⁶.

L'une des conséquences possibles de cette dispersion de l'emploi de hautes technologies aux États-Unis pourrait être qu'à mesure que ce secteur poursuit sa maturation, les ZEFC traditionnels continuent certes à créer de l'innovation et des entreprises, mais que l'emploi se retrouve finalement dans d'autres zones géographiques – ce qui contribuerait efficacement à l'émergence de la concurrence. Par ailleurs, à mesure qu'elles se développent, les entreprises innovantes de hautes technologies cherchent à implanter ailleurs – soit aux États-Unis soit, de plus en plus, dans d'autres pays – tout ou partie de leurs activités. Un exemple évident de cette énorme dispersion est l'industrie du logiciel. Même si les mesures prises par les pouvoirs publics pour mettre en place une ZEFC et lui apporter leur soutien peuvent permettre de récolter localement des bénéfices importants sur le plan socio-économique, les effets de ces investissements ne sont pas forcément circonscrits, les emplois étant dispersés vers d'autres régions. Ces bénéfices se font sentir à la fois aux niveaux national et international.

Au total, en 2000, quelque 8.8 % de la population active américaine étaient employés dans le secteur des hautes technologies. à titre de comparaison, la moyenne de l'Europe des Quinze pour cette même année était de 7.6 %, l'Allemagne affichant le taux le plus important, avec 11.2 % – selon les données recueillies par CORDIS. La difficulté est que ces chiffres, les plus récents dont nous disposons, sont déjà anciens. Il est probable que les États-Unis, l'Union européenne et d'autres régions encore connaissent une hausse notable du nombre de nouvelles ZEFC, zones se fondant sur l'équation de la collaboration entre le secteur privé et l'université et, de plus en plus, sur des initiatives publiques.

Financement d'initiatives aux États-Unis

Sous l'effet notamment d'un sentiment d'urgence et des lois naturelles régissant la politique des groupes d'intérêts, les politiques pratiquées en matière de hautes technologies et l'adhésion à la nouvelle théorie de la croissance ont excité la combativité des parties prenantes et entraîné l'ouverture d'un nouveau chapitre en matière de politiques publiques. Aux États-Unis, ceci a eu pour conséquences que les États et les collectivités régionales se sont récemment mis à fournir un effort particulièrement soutenu en réalisant des investissements ciblés et en faisant leur entrée dans des domaines de politiques publiques qui étaient autrefois pratiquement la chasse gardée du gouvernement fédéral, source traditionnelle de R-D financée sur fonds publics. Certains investissements constituent une tentative de bénéficier du flux de financement fédéral ou de créer de nouveaux canaux de financement, comme par exemple de créer du capital risque sur fonds publics dans les États présentant un déficit d'investisseurs privés, ou, dans le cas de la recherche sur les cellules souches, de combler le vide laissé par le décret de l'administration Bush, lequel a

radicalement restreint le financement fédéral des domaines de recherche jugés inappropriés par les néo-conservateurs (voir Douglass, 2007a). Même avec les récentes avancées dans la recherche d'alternatives aux cellules souches embryonnaires, les restrictions sans précédent imposées par le président Bush ont, pour l'essentiel, donné lieu à une toute nouvelle forme de financement de la science fondamentale, surtout dans les États libéraux déjà engagés dans les nouvelles technologies, comme la Californie et New York.

Depuis une dizaine d'années environ, l'absence d'un leadership au niveau fédéral pour le financement des sciences et de la technologie – les niveaux de financement sont restés relativement stables à l'exception du *National Institute of Health* – a eu pour effet que les responsables politiques des États ont mené une politique active dans des domaines considérés comme essentiels à la santé socio-économique de leur État. Ce constat vaut non seulement pour les sciences et la technologie, mais également pour la santé, l'immigration et pour les thèmes liés au réchauffement climatique et à l'énergie.

Il est toutefois prévu de mettre en place un nouveau fonds fédéral de grande envergure qui viserait en premier lieu à promouvoir la recherche fondamentale et à soutenir les efforts du pays en matière de hautes technologies. Début 2007, les deux chambres du Congrès ont adopté une législation intégrant nombre des recommandations formulées dans le rapport des influentes *National Academies* et intitulé *Rising Above the Gathering Storm* (Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century, 2007). Mais avant qu'elle puisse finalement être signée ou se voir opposer le veto du président, il était nécessaire d'harmoniser deux projets de loi différents. Après des mois de négociations, la Chambre et le Sénat ont enfin récemment approuvé le plus important projet de loi de promotion de la recherche américaine adopté depuis des années. La loi America COMPETES (*Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science*) autorise le déblocage de 43 milliards USD de crédits fédéraux sur trois ans, qui viendront subventionner les agences fédérales de recherche et l'enseignement des mathématiques et des sciences. De fait, cette loi devrait doubler les autorisations de budget des activités des laboratoires de la *National Science Foundation*, de l'*Office of Science* du ministère de l'Énergie et du *National Institute of Standards and Technology* (NIST).

En août 2007, le président Bush a signé la loi COMPETES en dépit des fortes réserves formulées par son administration sur certains de ses aspects. Cette loi instaure plusieurs nouveaux programmes fédéraux destinés à encourager l'innovation et le commerce. Le nouveau programme *Technology Innovation* du NIST viendra remplacer l'actuel programme *Advanced Technology* en octroyant des subventions compétitives aux petites et moyennes entreprises commercialisant une nouvelle technologie clé. Une entreprise « simple » pourra recevoir jusqu'à 3 millions USD sur trois ans, contre 9 millions USD sur cinq ans

pour une coentreprise. La loi porte en outre création d'un nouveau programme déployé au sein du ministère de l'Énergie et qui sera consacré au développement de technologies devant aider le pays à surmonter sur la durée les défis de l'énergie auxquels il est confronté. Dans le même temps, cette loi abandonne plusieurs mesures qui lui avaient valu les foudres de l'administration, dont une qui exigeait que toutes les agences scientifiques fédérales réservent 8 % de leur budget en R-D à des activités de recherche novatrices et pan-disciplinaires⁷.

Interactions entre politique et politiques publiques

Examinons le processus fédéral de budgétisation qui pourrait bien affecter de façon significative le devenir de COMPETES : avec la guerre en Irak, les priorités opposées des Démocrates et des Républicains face au déficit fédéral, et des dossiers tels que les politiques d'aide sociale et de santé, le budget définitif alloué à COMPETES pourrait être notablement modifié. Une initiative plus ancienne de l'administration Bush aux ambitions comparables avait largement avorté, en raison notamment de l'incompatibilité des priorités de l'administration en place avec celles de sa majorité nouvellement élue à la Chambre et au Sénat, et du fait que les États-Unis ne font que peu de tentatives pour résoudre leurs problèmes en suspens de politique interne.

En outre, la nouvelle administration qui se mettra en place en 2009 reviendra peut-être sur les engagements du gouvernement fédéral. à l'heure où nous écrivons ces lignes, aucun présidentiable n'a encore fait d'annonce importante sur les sciences et la technologie américaines, ni sur le rôle de la science dans le développement économique de long terme. Il est effectivement possible que de nouvelles sources fédérales de financement émergent – leur augmentation semble inévitable dans la mesure où l'industrie des hautes technologies et la communauté scientifique chercheront à peser sur le programme de chaque parti et où le lobby des entreprises de hautes technologies continuera à étendre son influence.

Nous l'avons dit, même si la mise en œuvre de COMPETES est une réussite, les États et les collectivités locales resteront probablement les premières sources de nouvelles initiatives de hautes technologies, qui reposeront sur des estimations rationnelles des meilleures pratiques, sur de nouvelles idées ainsi que, de plus en plus, sur le sens de la compétition et sur l'adhésion à la nouvelle théorie de la croissance. Conséquence de l'accroissement du nombre d'initiatives prises par les États, les rôles respectifs des États et du gouvernement fédéral, et par voie de conséquence l'attention de la communauté des sciences et de la technologie continueront à beaucoup évoluer, ce qui constitue là encore un phénomène assez récent. Par ailleurs, le rôle des législateurs et du secteur des hautes technologies dans la gestion des initiatives fiscales et des nouvelles initiatives sur fonds publics ainsi que le rôle joué par la communauté

universitaire sont de plus en plus complexes. Cette question n'a été qu'incomplètement abordée dans le présent rapport. La définition des politiques publiques en matière de hautes technologies (pourquoi et comment ces politiques sont créées et comment les fonds sont affectés) aux États-Unis dans l'Union européenne et ailleurs nécessiterait une analyse plus complète. Les miracles perçus d'une société des hautes technologies et la culture politique que cette société a générée constituent une force motrice donnant naissance à de nouvelles politiques et à de nouvelles sources de financement – peut-être justifiées certaines fois, mais pas toujours.

Au bout du compte, les politiques publiques américaines n'ont encore que peu intégré la nouvelle théorie de la croissance. Parmi les décideurs et même au sein de la communauté universitaire, rares sont ceux qui ont conscience de la stagnation et même, dans certains États, de la baisse réelle de l'accès à l'enseignement supérieur et des taux de diplomation (voir Douglass, 2007c). Si l'on ajoute à cela la mutation en cours du marché mondial des talents de sciences et de technologie et les efforts de la concurrence pour accroître la réussite universitaire de sa population, l'avantage dont jouissent les États-Unis, dans les hautes technologies, et de façon générale leurs avantages compétitifs historiques devraient voir leur érosion se poursuivre; c'est un aboutissement logique dans un monde où la compétitivité s'est considérablement accrue. Mais cet état de fait est également dû à l'incapacité des États-Unis à exercer des activités auxquelles d'autres pays et d'autres régions se livrent avec ferveur, ou même à leur désintérêt pour ces dernières. Dans le même temps, le rôle des sciences et de la technologie dans la société continue à s'amplifier; il y a davantage de place pour de nouveaux concurrents.

L'auteur :

John Aubrey Douglass
Chargé de recherche
University of California, Berkeley
128 Palm Drive
Piedmont, California 94610
États-Unis
E-mail : douglass@berkeley.edu

Notes

1. Cet article s'appuie sur une analyse des initiatives d'État américaines effectuée dans une publication préalable de l'auteur. Voir Douglass, 2007a.
2. De nombreux éléments de cette section s'appuient sur les données et les analyses contenues dans *Science and Engineering Indicators 2006* (National Science Foundation, 2006, www.nsf.gov/statistics/seind06/c4/c4h.htm#c4hl7).

3. Toutefois, dans ces trois pays, la part des investissements consacrée à la recherche en ingénierie est bien plus élevée qu'aux États-Unis.
4. Pour une analyse de la diminution de l'avantage des États-Unis en matière d'enseignement supérieur et de diplomation, voir Douglass, 2007b.
5. Selon un récent rapport de l'Union européenne, la faible intensité de la recherche et développement européenne résulterait de caractéristiques structurelles, parmi lesquelles ses encouragements fiscaux et son climat plus propice à l'entrepreneuriat des petites entreprises, et non à un sous-investissement effectué en R-D par certaines grandes entreprises européennes (Moncada-Paternò-Castello et al., 2006).
6. Pour une analyse plus poussée des différences d'activité en hautes technologies entre les différents États, voir Douglass, 2007a.
7. L'*American Institute of Physics* prévoit la publication dans son bulletin FYI, consacré à l'actualité des politiques scientifiques, d'une série d'articles examinant la nouvelle législation et ses probables répercussions sur la recherche scientifique américaine (www.aip.org/fyi/).

Références

- Chukumba C. et R. Jensen (2005), « University Invention, Entrepreneurship, and Start-Ups », National Bureau of Economic Research, Tech-Based Economic Development Research Center.
- Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century (2007), *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*, National Academies Press.
- Council of Graduate Schools (2007), « Findings from the 2006 CGS International Graduate Admissions Survey », rapport de recherche, Council of Graduate Schools, Washington, DC.
- Deloitte (2007), « Global Trends in Venture Capital 2007 Survey », Deloitte Development LLC, www.nvca.org/pdf/US_Rpt_Global_VC_Survey_7-25-07.pdf.
- Douglass, J.A. (2007a), « L'esprit d'entreprise des États et des universités axées sur la recherche aux États-Unis : politiques et nouvelles initiatives des États », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 1, OCDE, Paris, n° 1, pp. 101-144.
- Douglass, J.A. (2007b), *The Conditions for Admission: Access, Equity, and the Social Contract of Public Universities*, Stanford University Press.
- Douglass, J.A. (2007c), « The Higher Education Race », *International Higher Education*, automne.
- Ernst & Young (2007), « Acceleration: Global Venture Insights Report 2007 », EYGM Limitd, www.ey.com/global/content.nsf/International/SGM_-_Venture_Capital_Insight_Report_2007.
- Fontana, R., A. Geuna et M. Matt (2005), « Factors Affecting University-Industry R-D Collaboration: The Importance of Screening and Signaling », Centre de recherche de sciences économiques et de gestion, Strasbourg.
- Freeman, R.B. (2005), « Does Globalization of the Scientific/Engineering Workforce Threaten US Economic Leadership? », dossier de travail 11457, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts, juin.
- Kenney, M. et D. Patton (2005), « Entrepreneurial Geographies: Support Networks in Three High-Tech Industries », *Economic Geography*, vol. 81, n° 2, pp. 201-228.

Moncada-Paternò-Castello, P., et al. (2006), *Does Europe Perform Too Little Corporate R-D? Comparing EU and non-EU Corporate R-D Performance*, European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Séville.

Mowery, D.C., et al. (2004), *Ivory Tower and University-Industry Technological Transfer Before and After the Bayh-Dole Act*, Stanford University Press, Stanford, Californie.

National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, National Science Foundation, Washington, DC.

OCDE (2004), « *Venture Capital: Trends and Policy Recommendations* », OCDE, Paris.

Engagement régional des universités : éviter la confusion, malgré d'inéluctables contradictions

par

Chris Duke

Université RMIT, Australie, et Universités de Leicester et de Stirling,
Royaume-Uni

Cet article révèle que, du fait de sa condition même, l'université doit, pour l'heure, s'accommoder d'une incompatibilité profonde entre son identité et sa vocation, et s'acquitter tant bien que mal d'une mission dont la portée est pourtant colossale. Cette tension est souvent masquée, fort heureusement peut-être, par la confusion des termes employés pour analyser le rôle de l'université, et par les incertitudes concernant la meilleure façon de présenter ce rôle.

Nous ne tarderons pas à nous apercevoir que cette problématique est essentielle tant pour la gouvernance et la gestion de chaque établissement que pour les politiques publiques menées dans le domaine de l'enseignement supérieur de masse, envisagé alors comme un système, notamment du point de vue de sa diversité.

Contexte de l'élaboration de cet article

L'idée de cet article est née à la suite de la conférence internationale majeure organisée par l'OCDE à Valence au mois de septembre 2007; à l'issue de l'étude de trois ans dont cette conférence a marqué l'achèvement, baptisée *Soutien à la contribution des institutions d'enseignement supérieur au développement régional*; et, plus particulièrement, à la suite du discours liminaire prononcé à cette occasion par Sir Howard Newby, intitulé *L'université et le développement économique régional : perspective stratégique* (Newby, 2007).

Le projet d'étude et la conférence de Valence, dont les moments forts ont été l'intervention du Secrétaire général de l'OCDE et celle du ministre espagnol de l'Éducation, présentaient tous deux une particularité majeure, en ce qu'ils relevaient de l'initiative conjointe de deux directions de l'OCDE : la Direction de l'éducation (EDU), entité à part entière née, il y a déjà quelques années, de la scission de l'ancienne Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales; et la Direction de la gouvernance publique et de développement territorial. Ce partenariat témoignait de la nécessité d'ancrer plus profondément les liens entre l'enseignement supérieur et son environnement, mais aussi des difficultés associées à cette entreprise. Le rapport *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (OCDE, 2007), rédigé à l'issue du projet et initié lors de la conférence, a reçu un accueil favorable.

Bien que conçu comme une étude des régions et de leurs liens avec les établissements d'enseignement supérieur (EES), le projet a été mené, dans le cadre du partenariat entre les deux directions de l'OCDE et le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), sous la direction du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE), association d'universités adhérentes située au cœur de la structure de l'OCDE¹. Dans certaines régions, les EES ont joué un rôle prépondérant dans le projet. En dépit des efforts réels menés en vue d'équilibrer le point de vue des établissements et celui des acteurs du développement régional, l'étude s'est souvent heurtée à des difficultés connues, voire chroniques², ayant trait à la nécessaire répartition des compétences en matière de gouvernance et de gestion entre les ministères et les différents échelons administratifs, dotés chacun de priorités et d'obligations différentes.

Pendant toute la durée de l'étude, l'accent a été mis sur l'aptitude des protagonistes à contribuer activement au partenariat et à la collaboration, la confiance mutuelle étant le fondement nécessaire de tout engagement réel.

Pour que le principe de réciprocité fonctionne, c'est-à-dire que les négociations soient possibles, les deux parties devaient présenter suffisamment de force et de confiance. Or si les institutions universitaires sont universellement reconnues, et dotées d'une identité forte malgré leur grande diversité, il n'en va pas de même pour les régions, entités moins bien établies, dont la forme institutionnelle est encore plus variée. Les régions sont en effet traditionnellement considérées comme des bailleurs de fonds, des clients reconnaissants et parfois même des « vaches à lait »; mais elles peuvent également s'avérer inflexibles, pratiquer l'ingérence, choisir d'aider ou d'entraver l'université, voire remettre en question son autonomie. En un mot, même avec la meilleure volonté du monde, et des efforts de clarté constants, ces difficultés demeurent.

Le projet et le rapport parlent tous deux « d'enseignement supérieur », là où je privilégie le terme « universités », comme en témoigne le titre de la présente étude. Ce choix terminologique n'est pas fortuit. Les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas tous des universités. Mais la notion même d'université, et la dimension mystique encore souvent associée à ce terme, enrichissent le débat sur la contribution, l'engagement et la responsabilité sociale des établissements des notions vibrantes d'autonomie et de liberté académique. Je préférerais employer le terme « tertiaire » pour désigner ce type d'enseignement, car il est plus universel, mais aussi parce que la problématique de l'engagement et du service et l'idée d'une approche systématique dépassent, logiquement, la sphère de l'enseignement supérieur au sens strict. Cette réflexion soulève toutefois un autre jeu de questions, qu'il est préférable de traiter séparément.

Engagement : que recouvre réellement ce terme?

L'idée d'un troisième volet (ou troisième « pied ») de la mission et du travail des universités ne date pas d'hier. De nombreux auteurs pensent que cette notion a vu le jour aux États-Unis au milieu du XIX^e siècle, à l'époque des universités dites « *Land Grant* » (universités ayant bénéficié d'une dotation foncière de l'État) : le service à la « collectivité » (*community*) de l'État donateur était alors l'une des raisons explicites de la création de ces universités. Au Royaume-Uni, une tradition différente de service à la collectivité (*community service*) s'est développée plus tardivement, durant l'ère victorienne. On peut y voir la preuve que les bonnes gens de cette époque avaient coutume de faire œuvre de bienfaisance; il s'agit plus vraisemblablement d'une volonté d'offrir un accès à l'enseignement supérieur aux classes modestes, immortalisées en 1895 dans le roman *Jude the Obscure* de Thomas Hardy; mais il s'agit aussi sans nul doute, aux yeux du sociologue, d'une façon de saluer discrètement la montée en puissance du syndicalisme et la création du Parti travailliste. La portée de cette « extension universitaire » a largement dépassé l'enceinte des villes, pour transporter la richesse intellectuelle qui faisait initialement

l'apanage d'Oxford et de Cambridge jusqu'à ceux qui n'avaient pas les moyens de pénétrer dans ce système d'élite, essentiellement privé. À l'origine, l'extension universitaire a donc permis de desservir les étudiants *extra-muros* vivant dans de vastes « régions » couvrant, ensemble, la majeure partie du pays.

Au milieu du XX^e siècle, la quasi-totalité des universités accomplissaient ce type de service, et le pays a été divisé par un règlement du gouvernant central, en vertu duquel les régions territoriales *extra-muros* relevaient désormais de la responsabilité de chaque fournisseur³. Les universités d'Oxford et de Cambridge ont-elles-mêmes cédé du terrain à mesure que de nouveaux fournisseurs d'enseignement supérieur ouvraient leurs portes, et ce jusqu'à nos jours : leurs départements de formation continue (ou d'apprentissage tout au long de la vie), qui proposent des spécialités uniques, dispensent encore des programmes à fort ancrage local/régional, tout en jouissant d'une solide réputation à l'échelon international. Le mouvement d'extension initial n'a certes pas tardé à être pris en otage par une clientèle issue des classes moyennes; toutefois le phénomène observé au début du XX^e siècle, marqué par la création simultanée de cours de travaux dirigés et de la *Workers' Educational Association* (qui représente les adultes inscrits en formation continue et œuvre en faveur de l'apprentissage en milieu communautaire), a mis un frein à cette dérive. Après avoir subi de nombreuses métamorphoses, cette approche perdure néanmoins jusqu'à nos jours, comme en témoigne le mouvement *Widening Access*, qui occupe une place centrale dans les politiques d'enseignement supérieur mises en œuvre dans toutes les régions du Royaume-Uni, ainsi que dans d'autres pays.

Ce type de service à rayon d'action élargi a été largement reproduit, avec certaines variantes locales, dans les pays du Commonwealth (alors Empire britannique); dans les autres régions du monde, rares sont les signes indiquant que la mission des universités ait été enrichie d'un troisième volet de service, les établissements y menant essentiellement des activités d'enseignement et de recherche, à des degrés divers. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les liens entre les travaux scientifiques et technologiques des universités, en particulier, et leur domaine d'application ont fini par faire partie intégrante du paysage, le complexe industriel-militaire-gouvernemental-académique s'attirant alors les foudres d'opposants radicaux. De nature pourtant semblable, le système actuel, « triple hélice » bien huilée, fait l'objet de nombreuses louanges. Plus récemment encore, les universités ont été présentées comme les moteurs mêmes de la création et de l'*application conjointe* de la recherche dans l'innovation et, partant, dans les entreprises productives : les spécialistes se chargent désormais de la gestion des droits de propriété intellectuelle et des brevets; comme l'a expliqué l'un des intervenants lors de la conférence de Valence, le succès se mesure non seulement à l'aune des revenus non gouvernementaux et des investissements tiers, mais plus spécifiquement par le nombre, l'étendue et la

rentabilité des brevets d'invention et des sociétés bénéficiant des retombées technologiques (sociétés « *spin-off* » ou créées par essaimage).

Les termes « extension », « extra-muros » et « à rayon d'action élargi » employés plus haut impliquent un processus unilatéral, consistant à acheminer les connaissances de façon sélective, jusqu'à ceux qui ne font pas partie de la « communauté universitaire » – qui constituait encore, au dire d'un analyste britannique astucieux, un véritable « jardin secret » : l'université était alors libre de partager les connaissances, ou d'en détenir l'exclusivité; dans la pratique, cela signifiait généralement qu'au sein de l'institution peu encadrée et gérée, certains érudits choisissaient de faire ainsi acte de bienfaisance, et que ce choix était toléré, sinon ignoré, par les dirigeants de l'université. Le terme nouveau de « partenariat » implique en revanche une réciprocité, et signifie que les deux parties doivent consentir certains efforts et peuvent, en retour, bénéficier de retombées positives. L'université doit ainsi « payer » un prix, pour pouvoir profiter des avantages offerts par le partenariat. À mesure que les universités se sont multipliées, diversifiées et efforcées de trouver leur identité et leur niche propres sur fond de mutation d'un système d'enseignement supérieur sélectif à un système d'enseignement supérieur de masse, le développement régional s'est tout naturellement imposé comme principal objet de partenariat et « d'engagement » (cette expression étant de plus en plus utilisée à la fin des années 90), sans toutefois porter atteinte à la réputation internationale de nombreux établissements et universitaires. Au vu des deux tendances simultanées que sont la décentralisation, véritable montée en puissance des régions dans de nombreux pays, et la mondialisation, l'OCDE a choisi de préciser le titre de son rapport en lui adjoignant le sous-titre *Concurrence mondiale, engagement local*. Ces deux mêmes évolutions ont d'ailleurs été à l'origine de la création du néologisme à consonance barbare « *glocal* ».

Considérée avec suffisamment de recul, l'idée d'un engagement régional semble avoir émergé naturellement à mesure que le système évoluait vers un enseignement supérieur de masse, à l'aube d'une ère nouvelle où les universités doivent devenir plus entrepreneuriales, plus compétitives, et par conséquent plus « commercialisables », plus ouvertes et plus simples à comprendre. Face à cet environnement moderne et aux nouveaux impératifs de gouvernance, les universités sont amenées à diversifier leurs rôles, leurs sources de revenus et leurs niches commerciales. Le terme « engagement » représente une avancée considérable par rapport aux notions de « portée extra-murale » et même de « service », car il suppose un partenariat et une réciprocité durables. Cette évolution majeure, et probablement irréversible, se reflète dans les publications et les réunions de la communauté chargée de concevoir les politiques d'enseignement supérieur (voir par exemple Garlick, 2000; Bjarnason et Coldstream, 2003; ou encore Watson, 2007).

Problème A – deux ou trois volets?

Jusqu'ici, tout est clair. Très vite, cependant, des difficultés insolubles sont apparues lors du projet de l'OCDE. Un cadre de référence avait été préparé pour permettre aux régions d'évaluer leur performance en termes de contribution des EES au développement régional – performance reflétée principalement par les rapports d'examen par les pairs rédigés à l'issue du projet (voir www.oecd.org/edu/higher/regionaldevelopment pour les rapports d'auto-évaluation et les rapports d'examen par les pairs des 14 régions). Ce cadre de référence demandait aux examinateurs d'analyser tour à tour l'innovation régionale et la formation de capital humain, présentées comme contribution au développement *via* la recherche (R) et *via* l'enseignement (E), ou l'éducation. Cela rejoignait naturellement les deux sphères d'activité traditionnelles des universités, à savoir leur mission « de base », constituée de E et R. Mais étant donné que le développement régional ne se limite pas aux systèmes d'innovation et au marché du travail, E et R se sont vus adjoindre une troisième composante : la contribution au développement social, culturel et environnemental de la région.

Le problème est le suivant : l'idée communément admise selon laquelle la mission des universités se compose de trois volets, à savoir l'enseignement, la recherche et le service (ou l'éducation, la recherche et développement [R-D] et le service à la collectivité, voir OCDE, 2007, p. 40), comme l'a expliqué notamment John Goddard lors de la conférence de Valence, est représentée sous la forme d'un triangle E-R-S (Goddard, 2007). L'analyse, par ailleurs probante, proposée par Goddard concernant les aspects mentionnés aux paragraphes précédents et les travaux effectués dans le cadre du projet d'étude régionale reprend ce principe du triangle, les sommets étant, cette fois, compétences-innovation-culture et collectivité (ou cohésion et viabilité), présentés comme les trois composantes clés d'un développement régional harmonieux. Or, il s'avère que si l'on aligne E avec compétences, et R (et R-D) avec innovation, S ne peut que correspondre à culture et collectivité ; c'est en cela que la représentation est discutable. Goddard a poursuivi son analyse de façon plus convaincante, analysant la complexité inhérente à « l'université multimodale et multiscale engagée à l'échelon régional », et s'interrogeant sur les meilleures méthodes pour établir les partenariats et surmonter les entraves à la collaboration. Sa conclusion qui s'impose est que l'engagement, ou le service, doit être intégré aux composantes E et R, ce qui nous donne donc une mission universitaire à deux volets, et non trois.

La métaphore du triangle, ou tripode, a été employée à de nombreuses reprises ces dernières années, suggérant ainsi que trois « pieds » sont nécessaires à l'équilibre et à la stabilité. Cette idée erronée a été renforcée par l'expression *troisième volet* de la mission et, au Royaume-Uni, par le dispositif du HEFCE

baptisé « *third stream funding* ». Ce dispositif, réaménagé et renommé à plusieurs reprises, représentait déjà, en lui-même, une innovation sensible, qui visait à stimuler et à récompenser le service et l'engagement des EES en faveur des entreprises, de l'industrie, de la région ou de la collectivité. Toutefois, les universités ne sont pas organisées en trois pôles distincts, de façon à pouvoir effectuer trois missions différentes. Ainsi, bien que l'enseignement et la recherche puissent, de plus en plus, être répartis entre différents universitaires et services académiques en fonction des spécialités, les aménagements administratifs et entrepreneuriaux sont sous-développés en ce qui concerne le « service ». En dépit des publications consacrées à différentes formes d'enseignement universitaire qui étendent à cinq les quatre domaines académiques identifiés dans le modèle de Boyer pour inclure l'engagement, celui-ci ne réside pas au cœur des structures universitaires, ni, plus généralement, dans les contrats et les dispositifs de rémunération du personnel universitaire.

Le décalage existant entre l'idée d'un troisième volet de service ou d'engagement, et la mission et l'organisation traditionnelles, essentiellement binaires, des EES, tant du point de vue culturel que du point de vue administratif, rend cette définition triangulaire de la mission difficile à mettre en pratique. Cela laisse à penser que plutôt que de considérer l'engagement comme un troisième volet (ou troisième « pied »), il serait préférable de l'intégrer pleinement et de l'ancrer au cœur des composantes de la mission, de la vocation et du travail universitaires que sont l'éducation et la recherche (qui ne sont pas, elles-mêmes, sans rapport). Je préconise que cette intégration s'effectue de façon systématique, et non en se limitant à certains cursus ou sous-ensembles de l'université.

Problème B – marginalisation des spécialités académiques « abstraites »

Sans surprise, peut-être, les composantes sociale, culturelle et environnementale de la contribution des universités au développement régional n'ont reçu qu'une attention limitée dans la plupart des rapports d'évaluation. Bien que dans certains cas ces composantes aient joué un rôle essentiel (notamment, mais pas uniquement, dans le domaine de la santé), les informations disponibles étaient généralement insuffisantes. Étant donné que la planification nationale, régionale et même institutionnelle repose, dans une grande partie, sur une perspective à court terme, et compte tenu de l'accent mis sur les chiffres concrets, les objectifs à court terme et les indicateurs quantifiables, il est de toute façon peu probable que les travaux effectués dans les domaines culturel, civique et environnemental soient reconnus en l'absence de crise et de nécessité manifestes.

Cela se traduit donc par une double marginalisation d'une grande partie de la précieuse contribution que les universités pourraient apporter à leurs régions et, par conséquent, mais aussi en soi, à une dépréciation des domaines universels du savoir axés sur une meilleure gestion de notre vie et de notre environnement. En effet, au sein de l'éventail de spécialités académiques, les domaines concrets et tangibles que sont les sciences et technologies avancées sont désormais des spécialités de pointe universellement reconnues : elles attirent des sommes considérables en provenance des secteurs privé et public, et produisent des résultats que l'on ne tarde pas à exploiter commercialement, ce qui s'accompagne parfois de retombées considérables sous forme de contrats, de brevets d'invention et de sociétés *spin-off*. Dans ce même éventail de spécialités académiques, les nombreuses matières abstraites, notamment les sciences sociales pures et appliquées et les lettres, sont en revanche dénuées de ce potentiel et de cet attrait commerciaux évidents. Les sciences et technologies occupent une place prépondérante au sein des systèmes d'innovation régionaux (R et R-D), et les efforts visent surtout à inciter les étudiants de tous niveaux inscrits dans ces cursus à poursuivre leurs études au-delà du doctorat, en vue de former un capital humain de haut niveau et de mettre à jour les connaissances professionnelles, parfois en lien étroit avec des partenariats industriels.

Ainsi, la balance penche en faveur du domaine concret des sciences et technologies appliquées. Ce déséquilibre est aggravé par l'impact couplé de deux phénomènes majeurs observés récemment : l'évaluation des efforts et des résultats de recherche en vue de déterminer le montant des fonds alloués à la recherche ; et la montée en puissance des classements internationaux comparatifs et compétitifs. Ces matrices classent les établissements selon des échelles de notes intégrées à l'échelon mondial, chaque classement rivalisant en outre avec les autres pour gagner en légitimité. Dans ce contexte, nombre de pays n'ont plus qu'une idée en tête : apporter leur soutien financier à certaines de leurs universités – nécessairement très peu nombreuses et très chères – afin d'en faire des établissements de renommée mondiale. La place qu'occupent les universités dans ces classements décisifs est elle-même déterminée en grande partie par leurs performances en matière de recherche, évaluées par un petit nombre de publications reconnues à l'échelon international dans chaque grande discipline. Dans ce contexte, la stratégie menée par les établissements est presque en totale contradiction avec la notion d'engagement régional.

Bien que cette image ne soit pas fondée, l'engagement est ainsi considéré comme une mission parasite, qui ne fait qu'accroître la pression sur les ressources et le temps disponibles. Outre la marginalisation naturelle de l'engagement liée aux mentalités, aux structures et aux systèmes de rémunération universitaires traditionnels, les domaines de travail universitaire

plus « abstraits », et notamment plus appliqués, sont moins bien considérés en termes de recherche, et sont plus difficiles à analyser à l'échelon mondial. La spécificité contextuelle de la majeure partie des travaux menés dans le domaine des lettres et des sciences sociales les condamne à être relégués au second plan, derrière les sciences et technologies universelles, et à n'avoir que les miettes des budgets alloués à la recherche.

Cette double marginalisation courante est d'autant plus néfaste que de nombreuses spécialités du domaine des sciences sociales et des lettres, notamment dans leurs formes les plus appliquées et à fort ancrage culturel et local, sont essentielles au succès, à l'équilibre et à la viabilité du développement régional. Et pourtant, ces matières risquent d'être tenues en peu d'estime par l'université, considérées comme coûteuses en termes de ressources et d'efforts, et non comme capables de générer les revenus considérables et la réputation escomptés des sciences et technologies concrètes et appliquées.

La question de Sir Howard Newby

Comment surmonter le manque à gagner et la contradiction inhérents à cette double marginalisation? À n'en pas douter, l'enseignement supérieur est désormais un phénomène si étendu et si important qu'il est nécessaire de l'intégrer aux stratégies de planification nationale et régionale, notamment à une heure où le néo-libéralisme insiste tellement sur la concurrence des économies de la connaissance à l'échelon mondial. Nous devons certainement continuer de vivre avec ces contradictions. Les universités sont tenues de rendre des comptes à la société, et de lui être d'une utilité certaine, tout en conservant les attributs essentiels de l'autonomie académique. La nécessité de promouvoir le développement régional, qu'il soit strictement économique ou de nature plus socio-économico-culturelle, c'est-à-dire plus harmonieux et plus durable, ne fait que souligner une inéluctable contradiction.

Cela nous ramène au discours liminaire prononcé par Sir Howard Newby lors de la conférence de Valence. La perspective adoptée par cet éminent spécialiste des sciences sociales ne se bornait pas à la sphère purement économique : il y était certes question des universités et du développement *économique* régional, mais sans toutefois négliger certains impacts culturels directs des universités, tels que l'innovation et la créativité culturelles, l'attrait exercé par l'ambiance culturelle et l'atmosphère conviviale des universités sur les professionnels de la connaissance, ou encore la contribution à la société civile et à la qualité de vie. Le discours de Newby a mis en évidence un faisceau d'interactions et d'influences mutuelles entre les universités et les régions. Selon Newby, la mission d'inclusion sociale des universités peut s'exprimer davantage par le biais des stratégies visant à élargir l'accès et la participation à l'enseignement supérieur, que sous la forme d'un engagement plus direct

dans le processus de la politique régionale. Newby a par ailleurs insisté sur le fait que si la contribution des universités à l'économie de la connaissance suscite un vif intérêt de la part de tous les gouvernements, les critères de compétitivité applicables à la recherche et à l'enseignement s'inscrivent, eux aussi, dans une perspective mondiale, comme je l'ai expliqué plus haut.

Newby considère que la société de la connaissance progresse du transfert de technologies au transfert de connaissances (qui s'étendent bien au-delà des nouvelles technologies), avec tous les défis que cela implique pour la gestion des universités, puis à l'échange de connaissances, reconnaissant ainsi la place centrale des « courtiers » en connaissances. Si l'on en croit des statistiques frappantes consacrées aux activités de transfert de connaissances du *Massachusetts Institute of Technology*, 53 % des transferts s'effectuent, dans cet établissement, par le biais de services d'expertise, de publications, de conversations et de conférences, contre 7 % seulement par le biais de brevets d'invention et de licences. Pour passer à la phase de transfert de connaissances, Newby préconise la mise en œuvre d'une stratégie équilibrée et pragmatique, prenant appui sur le troisième « pied » que constitue l'engagement, en plus de l'Enseignement et de la Recherche. Parallèlement, s'interrogeant sur la meilleure façon de réaliser cet engagement et de séparer la troisième fonction, Newby souligne le fait qu'il serait peu judicieux d'essayer de préserver une culture « tour d'ivoire », en choisissant de réaliser l'engagement par d'autres moyens⁴. L'analyse de Newby était convaincante. Toutefois, une séparation totale du « troisième pied » (par opposition à une simple extension de mission) semble contredire l'analyse proposée ensuite par Newby, selon laquelle le transfert de technologies s'enrichit pour devenir transfert de connaissances, puis échange de connaissances, porté par une interaction et une collaboration constantes entre la science et l'utilisateur, assurées par le biais des courtiers en connaissances et aiguillées par l'avis de l'utilisateur.

L'intervention de Newby a mis en évidence les difficultés que présente la migration des échanges de connaissances depuis la périphérie jusqu'au cœur des activités universitaires, soulignant notamment l'absence de mesures incitatives et le fait que cette mutation ne règlera pas les problèmes de financement auxquels se heurtent les activités universitaires de base. Dans ce cas, comment passer « de la séparation à l'engagement », avec l'échange de connaissances comme mission centrale, nécessitant par là-même que « les universités se positionnent sur le marché émergent de l'enseignement supérieur »? Newby a achevé son discours sous forme de maxime, évoquant l'idée d'une « troisième voie?(!) ». Il a suggéré, oralement, que certaines universités pouvaient choisir de devenir des EES axés sur l'échange de connaissances et/ou se spécialiser dans l'enseignement et la recherche. En réponse à la nécessité d'un engagement visant à favoriser l'échange de connaissances, Newby semble opter pour une division institutionnelle du

travail, reposant soit sur deux, soit sur trois volets d'une mission à trois volets⁵. Interrogé sur les moyens de promouvoir l'échange de connaissances pour le faire accéder au rang « d'art noble », Newby a fait remarquer qu'il faudrait pour cela mettre en place des mesures incitatives aptes à rivaliser avec celles proposées dans le domaine de la recherche mondiale – en d'autres termes, être prêts à « payer » les universités pour qu'elles se consacrent à l'échange de connaissances.

Le discours liminaire prononcé lors de la conférence de Valence a attiré l'attention sur la tension existant entre la mission tripartite des universités et l'intégration réelle de l'engagement, c'est-à-dire l'échange de connaissances, d'un bout à l'autre des stratégies de recherche et d'enseignement. Cependant, l'idée d'une mission à trois « pieds » distincts, dont le troisième serait facultatif, paraît nécessairement discutable du point de vue de l'intérêt régional, et même national. Il n'y a qu'un pas à franchir entre 1) permettre aux universités d'opter pour une mission de transfert de connaissances (et éventuellement une mission d'enseignement), laissant à d'autres le soin d'opter pour une mission de recherche (et éventuellement une mission d'enseignement) en s'affranchissant de tout engagement régional, et 2) déclarer que les universités régionales – ou locales, donc « le second ordre » – peuvent assumer la responsabilité de l'échange de connaissances et de l'engagement, tandis que les établissements qui jouissent d'une renommée internationale – ou la grande majorité des établissements ayant ce type d'ambition – se contentent de R + E. Tels sont l'attrait vénéneux du troisième volet et le risque de confusion qui en découle.

Si certaines universités réputées – par exemple Cambridge, Edimbourg, Manchester et Oxford au Royaume-Uni, ou l'ANU (*Australian National University*), Melbourne et Sydney en Australie – choisissent de ne pas assumer la responsabilité de l'échange de connaissances et de l'engagement régional, on ne peut raisonnablement attendre des EES voisins, moins axés sur la recherche mais davantage ancrés à l'échelon local, d'assumer cette fonction pour leur compte : ces voisins n'auraient alors aucune chance d'accéder au niveau d'expertise des grandes universités, ni de se forger une solide réputation en tant que courtiers en connaissances. Toutefois, il existe une autre variante, plus plausible, de ce partage des rôles au niveau régional. Celle-ci nécessite que nous changions de cap pour réfléchir à l'échelon régional, envisagé comme un système, et non uniquement comme un ensemble disparate d'établissements uniques et distincts. La principale difficulté à laquelle on se trouve alors confronté a trait à l'opposition farouche des défenseurs de l'autonomie académique.

S'accommoder de la diversité : une autre voie?

La plupart des universités tablent toujours sur un apport de fonds considérable en provenance du secteur public. Même privées, les universités sont tenues de rendre, à un certain degré du moins, des comptes au gouvernement et à la société, et doivent sans doute apporter la preuve de la pertinence, de l'utilité et de la qualité des activités qu'elles mènent. Compte tenu de la nécessité pour les régions de mettre à profit l'expertise des universités en leur confiant certaines tâches, voire une partie des responsabilités de gouvernance, en vue de promouvoir leur propre développement, nous discernons une voie potentiellement plus prometteuse vers l'engagement et l'échange de connaissances. Celle-ci consiste à confier aux EES d'une région la responsabilité collective, et non individuelle, de l'engagement et de l'échange de connaissances, ce qui permet de répartir entre eux les diverses exigences qui s'appliquent à l'université contemporaine. De cette façon, l'unité de base des processus de planification et d'audit des performances n'est donc plus l'établissement, mais le groupe ou système régional d'EES.

Cela ne dispense pas l'université de considérer l'engagement comme partie intégrante du cadre de référence dans lequel s'inscrivent la planification et le déroulement de ses activités de recherche, la négociation des contrats, mais aussi la création, la révision et la réforme continues des programmes éducatifs. Cela peut en revanche signifier que certains EES du collectif ou consortium régional assument davantage de responsabilités en matière d'engagement au niveau local, les autres se chargeant de mener les activités de recherche pure ou « fondamentale », onéreuses et répertoriées à l'échelon mondial. Certains EES pourraient assumer davantage de responsabilités pour le compte du consortium en matière de négociation, de partenariats, et de courtage locaux. À cet effet, certains membres du personnel de chaque EES de la région pourraient bénéficier, tout comme certains représentants de l'administration et des entreprises régionales, d'une formation spécifique leur permettant de jouer le rôle d'experts intersectoriels et de courtiers pour le compte du collectif régional.

Ce système ne pourra fonctionner que si tous les EES assument une responsabilité commune, et partagent les revenus, bénéfices et pénalités potentiels associés, selon qu'ils réalisent, dépassent ou manquent l'ensemble d'objectifs assignés à la mission d'enseignement et de recherche basée sur un engagement total. On pourrait me répondre que la gestion, le suivi et l'évaluation sont trop difficiles à mettre en œuvre à un échelon supérieur à un seul établissement. Cependant, à une époque où audit, évaluation et gestion des risques sont les maîtres mots, ces tâches techniques n'ont rien d'infaisable.

Plus épineuse, en revanche, est la question des mesures incitatives et de la détermination face au lobbying actif et à la résistance passive de ceux qui

pourraient s'abriter derrière leur prestige ou leurs activités internationales pour refuser leur part des responsabilités. Néanmoins, l'université entrepreneuriale de Burton Clark, dotée d'un solide mécanisme de direction, est tout à fait capable d'assumer ce type de mission, en instaurant notamment des partenariats et des engagements fermes pour le compte de l'université dans son ensemble, sans toutefois porter atteinte à l'énergie ni à la créativité des départements et des sections académiques (Clark, 1998).

Certains pensent peut-être que même si l'on parvient à saper l'opposition des universités prestigieuses, ce type d'approche ne peut fonctionner que dans un contexte entrepreneurial « à l'anglo-saxonne ». Or il me semble que dans les autres systèmes européens (et ailleurs dans le monde), les universités se rapprochent bel et bien de ce type de modèle.

D'autres pourraient enfin soutenir que cette approche marque la fin barbare de l'université d'antan, dont l'autonomie avait déjà été mise à mal; rien, dans cette proposition, ne suggère toutefois que la recherche et la réflexion scientifique pures, pionnières et nées d'une volonté impérieuse de découverte, ne doivent être mises en berne, ni que tous les travaux universitaires ne doivent obéir à une logique purement utilitaire.

Selon moi, les universités sont un attribut essentiel de tout royaume civilisé. Leur rôle dans la conservation et la réinterprétation, mais aussi la création des connaissances, est plus important que jamais pour la société. Parallèlement, les crises affectant l'environnement et la structure sociale exigent de la part des universités une attention plus intense que jamais. Si elles ne sont en aucun cas la seule source de savoir, les universités n'en demeurent pas moins l'une des principales; il en va de même dans le domaine de la recherche. Les connaissances, tout comme la recherche, peuvent résider dans toutes les disciplines et tous les domaines d'étude. Face à la complexité du monde d'aujourd'hui, et pour préserver le sens et l'intégrité des systèmes mondiaux et régionaux, il nous faut mettre à profit toutes les disciplines et toutes les approches dont nous disposons.

Le type d'approche régionale systémique que je préconise ici concernant la planification de l'enseignement supérieur et l'engagement des universités ne prétend pas lever les contradictions inéluctables résultant de l'élargissement constant de la mission des EES. Cette approche ne résout pas non plus la difficulté que présente l'apaisement des craintes et des instincts de conservation. Mais elle propose bel et bien un moyen plus simple de s'accommoder de la diversité du système, dont on a par ailleurs tant fait l'éloge. L'approche envisagée constitue un point de départ solide, à partir duquel les établissements d'enseignement supérieur pourront s'engager auprès de la société, et lui apporter une contribution supérieure à celle de l'ancien service ou du tabouret à trois pieds.

L'auteur :

Professeur Chris Duke

Affiliations académiques, Universités RMIT, de Leicester et de Stirling

26 St. Mary's Crescent

Leamington Spa

CXV312 1JL, Angleterre

Royaume-Uni

E-mail : chris.duke@rmit.edu.au

Notes

1. L'IMHE avait effectivement traité ces questions dans un précédent rapport (OCDE, 1999).
2. Le terme généralement employé est « silos », bien que John Goddard (Université de Newcastle), directeur du projet, lui préfère celui de « conduits de cheminées », qui fait appel à un contexte industriel, plutôt qu'agricole.
3. Dans un contexte mondial différent, mais aussi en réponse à des exigences économiques (nécessairement plus terre-à-terre) et à un souci d'équité, nous assistons à l'heure actuelle, en Angleterre, à la création de réseaux d'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning Networks*) qui assignent la responsabilité de la formation à l'échelon régional à des réseaux de fournisseurs transfrontaliers d'enseignement supérieur, en partenariat direct avec les acteurs régionaux ou locaux.
4. On se rappelle l'échec de l'Université de Melbourne, qui avait expérimenté cette voie en créant *Melbourne Private*, fournisseur de services d'enseignement supérieur privés.
5. Cette division du travail, de même que le choix des volets de mission par les établissements, n'est pas sans lien avec le principe des dispositifs de financement mis en place par le HEFCE. Toutefois, une étude approfondie des mécanismes du HEFCE suggère en réalité que les universités sont tenues de contribuer à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, d'assumer un certain degré d'engagement et de dispenser des cours, alors qu'elles peuvent choisir de ne pas endosser la mission de recherche.

Références

- Bjarnason, S. et P. Coldstream (éd.) (2003), *The Idea of Engagement, Universities in Society*, The Association of Commonwealth Universities, Londres.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities*, Pergamon, Oxford.
- Garlick, S. (2000), *Engaging Universities and Regions: Knowledge Contribution to Regional Economic Development in Australia*, Department of Éducation, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Goddard, J. (2007), « Supporting the Contribution of HEIs to Regional Development: Outcomes of the OECD Review Project of 14 Regions in 12 Countries », rapport présenté lors de la conférence OCDE/IMHE intitulée « Concurrence mondiale,

- engagement local », organisée à Valence (Espagne) du 19 au 21 septembre, www.oecd.org/edu/imhe/valencia.
- Newby, H. (2007), « Universities and Regional Economic Development: A Strategic Perspective », discours liminaire présenté lors de la conférence OCDE/IMHE intitulée « Concurrence mondiale, engagement local », organisée à Valence (Espagne) du 19 au 21 septembre, www.oecd.org/edu/imhe/valencia.
- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.
- OCDE (1999), *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, OCDE, Paris.
- Watson, D. (2007), *Managing Civic and Community Engagement*, Open University Press, Maidenhead.

Concurrence mondiale, engagement local : l'exemple du Kentucky

par

Aims C. McGuinness, Jr.

National Center for Higher Education Management Systems,
États-Unis

En 1997, le Commonwealth du Kentucky, qui enregistrait alors l'un des revenus par habitant et l'un des niveaux d'instruction les plus bas des États-Unis, a initié une série de réformes ambitieuses de son système d'enseignement supérieur, en vue de rattraper le niveau moyen d'instruction américain d'ici 2020. Au moment de leur adoption, ces réformes ont souvent été citées en exemple par les États qui, comme le Kentucky, souhaitent renforcer la contribution de l'enseignement supérieur à la qualité de vie et à l'économie futures de leur population. Dix ans plus tard, le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur de la chambre de commerce du Kentucky a chargé un comité d'évaluation indépendant de déterminer l'étendue des progrès réalisés sur la voie de cet objectif, et d'identifier les mesures et défis à venir.

Les réformes de l'enseignement supérieur mises en œuvre dans le Kentucky ont été conçues comme un ensemble complexe et interdépendant de fins et de moyens visant à transformer les conditions et la qualité de vie de la population du Commonwealth. De façon générale, l'idée était de développer un système d'enseignement supérieur parfaitement intégré, reconnu à l'échelon national, mais surtout à même de générer une main-d'œuvre compétitive au niveau national et de promouvoir la croissance économique, de façon à créer des emplois pour cette main-d'œuvre. Ces réformes n'avaient donc pas pour objet central de développer les établissements d'enseignement supérieur in fine, mais d'accroître la capacité des établissements à contribuer à la prospérité économique et à la qualité de vie futures de l'État. En cela, ces réformes reflètent une grande partie des thèmes évoqués dans le récent rapport de l'OCDE intitulé Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local.

Brève présentation du Kentucky

État du sud-est des États-Unis, le Commonwealth du Kentucky compte 4.2 millions d'habitants. Sur les 50 États américains, l'État du Kentucky se classe quarante-troisième en termes de revenu par habitant; il présente par ailleurs l'un des taux les plus élevés de familles à faibles revenus et l'un des taux d'alphabétisation de la population adulte les plus bas. L'économie du Kentucky repose essentiellement sur les équipements de transport (automobile), les services logistiques (*United Parcel Service*), l'agriculture (chevaux et produits dérivés du tabac) et l'exploitation des bassins charbonniers. À l'automne 2006, le système d'enseignement supérieur de l'État comptait 206 419 étudiants inscrits dans les établissements publics, et 32 000 étudiants inscrits dans les établissements privés. Le système d'enseignement supérieur comprend une université centrale de recherche, une université métropolitaine de recherche, 6 universités polyvalentes et un système de *community colleges* et de facultés techniques constitué de 16 facultés et de 65 campus. Au total, l'État compte 21 établissements (privés) non subventionnés par l'État.

Contexte des réformes

La Loi relative à la réforme de l'enseignement postsecondaire (*Postsecondary Education Reform Act*, également appelée *House Bill 1*) en date de 1997 représente le point culminant de plusieurs décennies d'études, de débats et de mesures visant à optimiser le système éducatif dans le Kentucky. À cet égard, l'événement le plus significatif avait été l'adoption, en 1990, de la Loi relative à la réforme de l'enseignement dans le Kentucky (*KERA, Kentucky Education Reform Act*), qui faisait suite à une décision de la Cour suprême du Kentucky en vertu de laquelle le système d'enseignement public (*common schools*) de l'État avait été déclaré anticonstitutionnel. La loi KERA est généralement considérée comme l'une des réformes de l'enseignement les plus profondes et les plus étendues adoptées par un État américain au cours des 25 dernières années.

À l'été 1996, une évaluation du système éducatif a été initiée par un groupe de travail institué par voie législative, présidé par le gouverneur du Kentucky et composé de membres des corps législatif et exécutif. Cette étude a permis d'identifier quatre entraves à la hausse du niveau d'instruction de la population et à l'amélioration de la compétitivité économique du Kentucky. Tout d'abord, l'évaluation a mis en évidence un manque de gouvernance, notamment de la part du Conseil de l'enseignement supérieur (CHE) de

l'époque. En effet, l'avis du Conseil, pourtant central, était rarement sollicité sur les questions budgétaires stratégiques par le gouverneur et l'Assemblée générale du Kentucky. Par ailleurs, le CHE était considéré comme incapable de contrer l'influence politique de l'Université du Kentucky et des universités régionales.

L'évaluation a également permis de mettre en évidence un manque de stratégie en matière de planification financière. Elle a souligné les insuffisances d'un mécanisme de financement qui encourageait les établissements d'enseignement supérieur (EES) à se livrer une concurrence manifeste pour attirer les étudiants, plutôt que promouvoir la collaboration interétablissement, insistant par ailleurs sur le fait que ce mécanisme n'incitait pas suffisamment les EES à accroître leur compétitivité en matière de recherche et développement, ni à se spécialiser, et n'était pas favorable à un partage des ressources à l'échelon régional.

En troisième lieu, les différentes parties prenantes du Kentucky n'étaient pas parvenues à s'entendre en vue de procéder à une planification stratégique conjointe du déploiement technologique.

Enfin, le rapport a identifié un certain nombre d'obstacles financiers du côté des étudiants.

La conclusion de l'évaluation était la suivante : le système d'enseignement supérieur du Kentucky était non seulement inapte à répondre aux besoins de l'époque, mais aussi mal préparé à relever les défis nouveaux liés à l'émergence d'une économie mondiale de la connaissance.

La Loi relative à la réforme de l'enseignement postsecondaire de 1997 a pu être adoptée car elle bénéficiait du large soutien d'une coalition de dirigeants issus du monde des affaires, de la société civile et de la sphère éducative. L'idée centrale était d'utiliser le système d'enseignement supérieur du Commonwealth pour promouvoir le progrès économique de l'État et l'amélioration de la qualité de vie de sa population. Ce texte de loi repose ainsi sur le principe selon lequel « la réalisation de ces objectifs permettra d'instaurer une société dont le niveau et la qualité de vie seront égaux, voire supérieurs, à la moyenne nationale ».

En 1998 et 2000, quatre autres mesures politiques ont contribué à donner à la réforme de l'enseignement supérieur une dimension nouvelle :

- Le Programme boursier du Kentucky en faveur de l'excellence universitaire (KEES, *Kentucky Educational Excellence Scholarship*), financé suivant le principe du tirage au sort, met à la disposition des étudiants de l'enseignement supérieur des bourses d'études en fonction des performances scolaires qu'ils ont enregistrées au lycée.
- L'initiative *Bucks for Brains* (« Finçons la recherche ») complète le financement alloué par l'État au moyen de dons privés, en vue de promouvoir les activités de

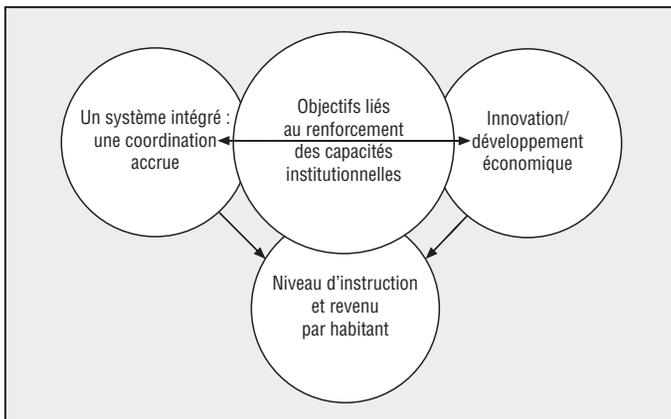
recherche menées dans l'enseignement supérieur. Ce système de dotation permet de financer des chaires, des postes de professeurs titulaires, des postes de chercheurs, une partie du personnel affecté à la recherche, des bourses de recherche, des bourses d'études et des infrastructures, et contribue, de façon générale, à la réalisation de la mission des établissements d'enseignement supérieur.

- La Loi relative à l'innovation dans le Kentucky (*Kentucky Innovation Act*) en date de 2000 a créé la Commission de l'innovation du Kentucky (*Kentucky Innovation Commission*), établissant par ailleurs plusieurs fonds et programmes spéciaux destinés à promouvoir les efforts d'innovation et les initiatives de commercialisation des résultats de recherche.
- Le *Senate Bill 1* (projet de loi du Sénat) en date de 2000 a permis de renforcer considérablement l'engagement de l'État en faveur de la hausse du niveau d'instruction moyen et du taux d'alphabétisation des adultes.

Objectifs des réformes

Deux types d'objectifs différents, mais non sans rapport l'un avec l'autre (que l'on appellera Objectif A et Objectif B durant la suite du présent article) sous-tendent ainsi le cadre législatif régissant l'enseignement supérieur dans le Kentucky (voir le graphique 1). L'Objectif A a trait au renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur. Compte tenu de la nécessité de créer un système d'enseignement supérieur « sans rupture », c'est-à-dire intégré, faisant l'objet d'une planification stratégique et bénéficiant d'un financement adéquat à même de promouvoir le développement économique et

Graphique 1. **Interdépendance des objectifs assignés à la réforme de l'enseignement supérieur**



la qualité de vie, la loi de réforme identifie ainsi cinq « objectifs liés à la capacité institutionnelle » :

- une grande université de recherche polyvalente, l'Université du Kentucky, classée parmi les 20 premières universités publiques nationales ;
- une université métropolitaine de recherche de premier ordre, dotée d'une solide réputation à l'échelon national, l'Université de Louisville ;
- des universités régionales offrant des programmes d'excellence et des programmes de recherche appliquée reconnus à l'échelle nationale ;
- un système de *community colleges* polyvalents et de facultés techniques ;
- un système coordonné proposant des services d'enseignement à la population adulte, à un niveau égal, voire supérieur, à la moyenne nationale.

L'objectif B est l'objectif final à atteindre d'ici 2020 : il s'agit « d'instaurer une société dont le niveau et la qualité de vie seront égaux, voire supérieurs, à la moyenne nationale ». On considère généralement que cet objectif signifie que le Kentucky doit atteindre, d'ici 2020, un niveau de revenu par habitant égal ou supérieur à la moyenne nationale. Et parce que le niveau de revenu par habitant d'un État dépend directement du taux d'adultes ayant suivi des études supérieures, l'interprétation de cet objectif va plus loin encore, et l'on considère que le Kentucky doit s'efforcer de rattraper, voire de dépasser, la moyenne nationale dans ce domaine.

Mesures mises en œuvre en vue de réaliser les objectifs de la réforme

La loi instituant la réforme a défini un certain nombre de mesures en vue de promouvoir ces objectifs. Elle a ainsi créé deux nouvelles entités : une entité de gouvernance et de coordination politiques, le Conseil de l'enseignement postsecondaire (CPE, *Council on Postsecondary Education*), et le Système de *community colleges* et de facultés techniques du Kentucky (KCTCS, *Kentucky Community and Technical College System*). La loi a chargé le CPE d'élaborer un agenda stratégique et un programme de mise en œuvre destinés à faciliter la réalisation des objectifs de 2020 ; le CPE assure également, en partie, la préparation stratégique du budget et fait partie du système d'attribution des responsabilités.

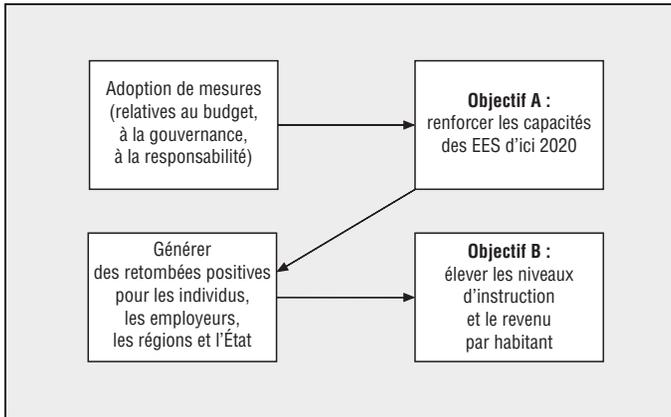
Parmi les autres mesures mises en œuvre dans le cadre de la réforme figure un nouveau cadre de financement, fondé sur un ensemble de programmes d'investissement stratégique et d'incitations financières axés spécifiquement sur la réalisation des objectifs.

Le texte de loi a également proposé la mise en œuvre d'un mécanisme, le Comité stratégique pour l'enseignement postsecondaire (SCOPE, *Strategic Committee for Postsecondary Education*), dont l'objectif est de renforcer l'engagement

de l'Assemblée générale, et de promouvoir l'adhésion aux objectifs stratégiques lors de l'élaboration des politiques et du budget.

Le graphique 2 présente, de façon synthétique, les principales composantes de la réforme de l'enseignement supérieur.

Graphique 2. **Principales composantes de la réforme de l'enseignement supérieur (récapitulatif des résultats obtenus à l'issue de l'étude des niveaux d'instruction)**



Évaluation de la réforme menée dix ans plus tard

En 2007, soit dix ans après l'adoption des réformes, la Chambre de commerce du Kentucky a effectué un bilan de leur mise en œuvre. L'évaluation s'articulait principalement autour d'une série de questions visant à évaluer les avancées réalisées au cours des dix années précédentes, et à identifier les défis à venir. Les résultats obtenus ont été étudiés en analysant l'évolution des conditions démographiques, du niveau d'instruction et de l'activité économique au cours des dix années précédentes mais aussi, suivant une approche comparative :

- en analysant les évolutions observées au sein du système d'enseignement supérieur du Kentucky ;
- en procédant à un suivi de la mise en œuvre des mesures adoptées en même temps que les réformes de 1997 ;
- en organisant une série d'entretiens avec les dirigeants politiques et les présidents d'universités actuels et anciens du Kentucky ;
- en organisant neuf forums régionaux permettant de procéder à un sondage d'opinion parmi les employeurs, le corps enseignant et les citoyens de l'État.

Les paragraphes qui suivent offrent un aperçu des principaux résultats de l'évaluation.

Avancées réalisées en matière de renforcement des capacités

Le Kentucky a accompli des progrès considérables vers la réalisation des objectifs définis en 1997 en matière de renforcement des capacités : le nombre d'inscriptions enregistré par tous les établissements d'enseignement supérieur a augmenté, et la délivrance de diplômes s'est accélérée. Bien qu'il soit intangible, l'impact le plus notable des réformes a peut-être été la hausse des aspirations et du niveau de confiance de l'ensemble du système, qui a permis d'enregistrer des niveaux de performance sans précédent. Le regain d'enthousiasme et d'espoir suscité par *House Bill 1* (HB 1) a directement contribué à attirer une gouvernance nouvelle au niveau de l'État et des établissements – gouvernance indispensable pour permettre à l'État d'avancer sur la voie des objectifs de la réforme.

Dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur publics, les inscriptions sont ainsi passées de 148 082 à 206 419 entre 1997 et 2006, ce qui équivalait à une hausse de 39.4 %. La hausse la plus forte a été observée dans le système de *community colleges* et de facultés techniques instauré récemment. Entre 1997 et 2006, le nombre de diplômes délivrés a augmenté de 23.4 % dans les universités de recherche et les universités polyvalentes, et de 193 % au sein du KCTCS.

Les universités de recherche ont réalisé des progrès considérables vers leur objectif de compétitivité nationale accrue, comme l'illustrent leur remontée dans les classements nationaux, mais aussi la hausse du montant des fonds alloués à la recherche et des dotations, et du nombre de chaires et de postes de professeurs titulaires ayant bénéficié de dons privés. On a par ailleurs observé une hausse du nombre de sociétés d'essaimage, créées en vue de transcrire sur le marché les résultats de la recherche universitaire. Ces évolutions ont été accompagnées d'une montée en puissance, au niveau national, de l'idée selon laquelle les partenariats EES/entreprises ont un rôle central à jouer dans la réalisation des priorités de chaque État ou de chaque région.

En outre, chacune des universités polyvalentes a progressé dès lors que l'on considère l'objectif relatif au renforcement de leur renommée nationale en matière de programmes d'excellence et de programmes de recherche appliquée. Tous ces établissements d'enseignement supérieur ont ainsi consolidé leurs offres de programmes de premier cycle, de deuxième cycle et à vocation professionnelle, tout en diversifiant leurs sources de financement grâce à une hausse des dons et des dotations privés. Désormais, la mission des universités polyvalentes est davantage axée sur la hausse des niveaux d'instruction et de la qualité de vie dans leur région respective. L'un des exemples

les plus parlants à cet égard concerne la renommée nationale dont jouit à présent l'Université du Kentucky du Nord (NKU, *Northern Kentucky University*), reconnue pour sa « bonne gestion des affaires locales » (en référence au partenariat établi entre l'université et un certain nombre d'entreprises, de parties prenantes civiles et d'autres dirigeants d'EES présents dans la région, décidés à bâtir ensemble une nouvelle vision de l'avenir du Kentucky du Nord). S'inspirant de l'exemple fourni par la NKU, l'Assemblée générale de 2006 a alloué des fonds spéciaux en vue de promouvoir les initiatives de « bonne gestion régionale » menées dans toutes les universités polyvalentes.

La création d'un système de *community colleges* et de facultés techniques constitue, de prime abord, le principal volet des avancées réalisées dans le cadre de HB 1. Quatorze *community colleges* et 15 établissements techniques ont ainsi été restructurés pour former 16 *community colleges* polyvalents et techniques en vue de créer un système dynamique à l'échelon de l'État. Le KCTCS est bien placé en termes de réponse aux besoins de la main-d'œuvre et des employeurs dans le Kentucky, et est désormais le principal fournisseur de services d'enseignement supérieur et de formation professionnelle de l'État.

Par ailleurs, le volet du *Senate Bill 1* relatif aux services d'éducation réservés aux adultes s'est traduit par la mise en place de l'un des programmes d'enseignement pour adultes les plus respectés aux États-Unis.

L'un des impacts les plus profonds des réformes de 1997 a été la montée en puissance de la fraction non publique du financement alloué à l'enseignement supérieur. En 1998, l'État du Kentucky a ainsi adopté un nouveau volet des réformes intitulé « Programme de complémentarité financière » (*Endowment Match Program*) ou *Bucks for Brains*. Ce programme consistait à mettre en place des mesures incitatives visant à accroître largement la part non publique du financement des universités, en vue de doter la recherche de davantage de moyens, d'augmenter le nombre de chaires et de postes de professeurs titulaires financés par des dotations privées, et enfin de promouvoir l'application commerciale de la recherche et l'essor des entreprises spécialisées dans ce domaine (Council on Postsecondary Education, 2007). À ce jour, l'État du Kentucky a investi 350 millions USD dans le programme *Bucks for Brains*, auxquels s'ajoutent 350 millions USD de fonds complémentaires, soit une hausse totale de 700 millions USD en faveur de la mission de base des établissements d'enseignement supérieur.

Avancées réalisées sur la voie des objectifs à long terme

Bien que le Kentucky s'efforce, à l'heure actuelle, de renforcer les capacités de ses établissements d'enseignement supérieur et d'asseoir leur renommée nationale, on ignore encore l'impact réel de ces capacités nouvelles sur le niveau

d'instruction de la population du Commonwealth, mais aussi sur son revenu par habitant et sa qualité de vie.

Fluidité du système éducatif

Bien que des progrès indéniables aient été observés sur la voie des objectifs de renforcement des capacités énoncés dans HB 1, le Kentucky est encore loin d'avoir créé un système d'enseignement supérieur « sans rupture ». En d'autres termes, les composantes du système sont plus solides, mais elles doivent améliorer considérablement leur façon de travailler ensemble en tant que système. Voici les principales lacunes encore observées à l'heure actuelle :

- un faible taux de réussite dans l'enseignement secondaire ;
- un différentiel considérable entre les exigences à satisfaire pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires (niveau généralement validé par le *General Education Development test* en Amérique du Nord) et le niveau de préparation nécessaire pour entamer des études supérieures ;
- un faible taux de réussite aux examens après deux ans et trois ans d'études supérieures (*associate degree* et *bachelor's degree*, respectivement) ;
- de faibles taux de transfert entre le KCTCS et les universités.

Pour chacune de ces « lacunes », la moyenne relevée dans les établissements d'enseignement supérieur du Kentucky fait apparaître de nettes disparités entre les régions des comtés de l'État.

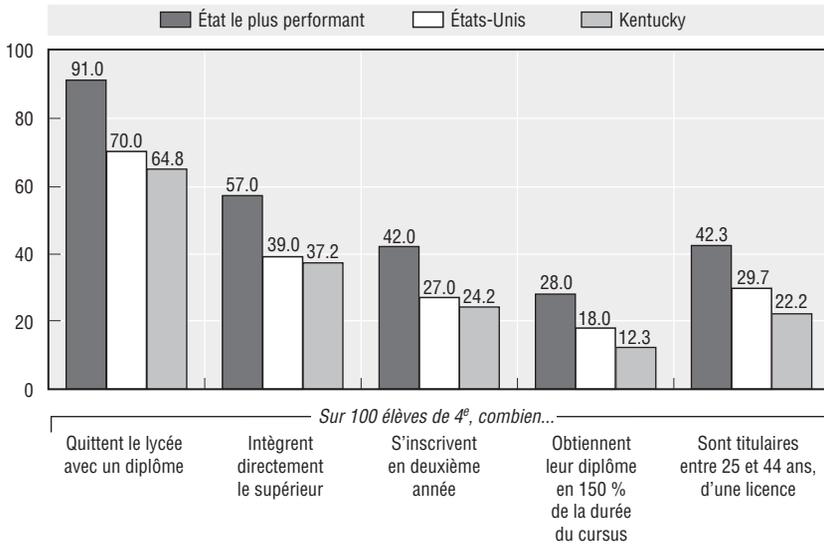
Le graphique 3 compare le niveau d'instruction de la population du Kentucky à celui des États les plus performants et la moyenne nationale.

Le Kentucky est encore loin de la moyenne nationale, et plus loin encore du niveau enregistré par les États les plus performants. Sur 100 élèves de quatrième inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur du Kentucky, seuls 65 parviennent à terminer leurs études secondaires en quatre ans, seuls 37 intègrent directement l'enseignement supérieur, seuls 24 s'inscrivent en deuxième année, et seuls 12 décrochent soit un *associate degree* en trois ans, soit un *bachelor's degree* en six ans.

Niveau d'instruction de la population

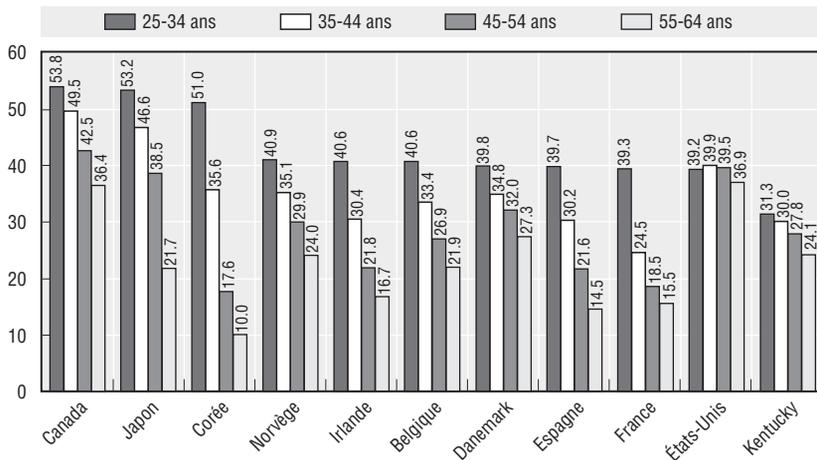
En dépit des lentes avancées opérées par le Kentucky pour rattraper la moyenne nationale, l'écart entre le Kentucky et d'autres pays ne cesse de se creuser. Considéré comme un État, le Kentucky accuse en effet un retard notable par rapport à 14 autres pays de l'OCDE, si l'on considère le pourcentage de jeunes adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'un *associate degree* ou d'un diplôme de niveau plus élevé (voir le graphique 4).

Graphique 3. Niveau d'instruction de la population du Kentucky par rapport à celui des États les plus performants et à la moyenne nationale, 2004



Source : Mortenson, T. (2004), « Public School Graduation Rates and College-Going Rates of Students Directly from High School »; National Center for Education Data System, Integrated Postsecondary Education Data System, taux de réussite à l'automne 2004 et Étude 2004 des taux d'obtention des diplômes; US Census Bureau, American Community Survey 2005.

Graphique 4. Pourcentage de la population adulte titulaire d'un associate degree ou plus, pour quatre classes d'âge – Kentucky, États-Unis et pays de l'OCDE les mieux classés



Source : OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.

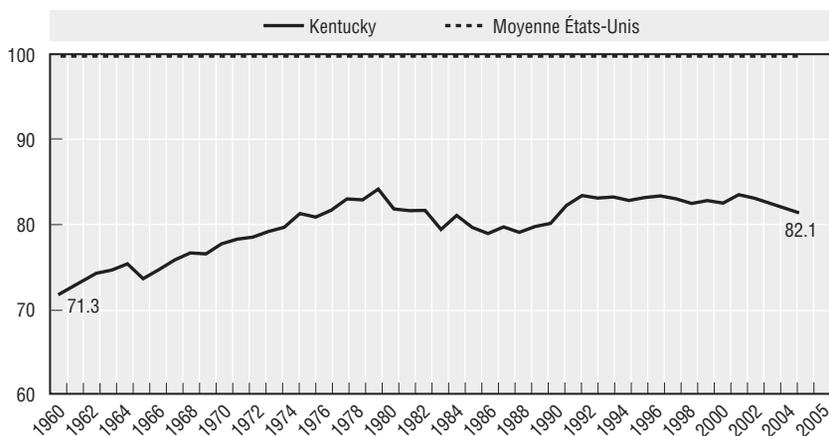
Le niveau d'instruction moyen de la majorité des comtés du Kentucky correspond à celui de certains des pays de l'OCDE les moins avancés en la matière. Ainsi, dans la zone OCDE, seuls deux des 120 pays présentent un niveau d'instruction égal ou supérieur à la moyenne américaine, près de la moitié (59 pays) enregistrent des performances inférieures à celles du Mexique, et 17 accusent un retard par rapport à la Turquie, pays de l'OCDE dans lequel le pourcentage de la population titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur est le plus bas. Dans de nombreuses régions du Kentucky, la capacité à attirer de nouvelles entreprises et de nouvelles industries pâtit lourdement du faible niveau d'instruction de la main-d'œuvre.

Revenu par habitant

Le revenu par habitant du Kentucky a augmenté au même rythme que celui des États-Unis dans leur ensemble. Le Kentucky redouble d'efforts pour ne pas se laisser distancer. Il convient toutefois de noter que depuis 1997, le revenu par habitant du Kentucky, exprimé en pourcentage de la moyenne nationale, est resté constant à 82.1 %. Sur la même période, en revanche, le revenu par habitant (toujours exprimé en pourcentage de la moyenne nationale) est passé, dans l'Indiana, de 92.5 % à 90.3 %, et dans l'Ohio de 96.5 % à 92.4 %. On est donc en droit de penser que la réforme de l'enseignement supérieur a permis au Kentucky d'éviter la baisse de revenu à laquelle se sont trouvés confrontés les États voisins (voir le graphique 5).

On observe de fortes disparités d'une région à l'autre du Kentucky en termes de revenu par habitant. Celui-ci avoisine la moyenne nationale dans

Graphique 5. **Revenu par habitant, exprimé sous forme de pourcentage de la moyenne nationale – Kentucky, 1960-2005**



Source : Regional Economic Information System, Bureau of Economic Analysis, US Department of Commerce.

les régions urbaines, mais ne représente que les deux tiers de la moyenne nationale dans le reste du Kentucky.

Rémunération professionnelle en fonction des qualifications obtenues

L'écart de rémunération entre les individus titulaires d'un *associate degree* ou d'un *bachelor's degree* et les individus ne détenant qu'un diplôme de l'enseignement secondaire est resté quasiment constant au cours des dix dernières années, alors que l'avantage économique conféré par les diplômes de l'enseignement supérieur s'est largement accru à l'échelon national sur cette même période.

Le surcroît de rémunération que confère un niveau d'instruction élevé varie considérablement entre les différentes régions du Kentucky. Ainsi, l'écart de rémunération existant entre un diplôme du secondaire et un diplôme de troisième année est compris entre 7 134 USD dans une région donnée, et 19 365 USD dans la région du Kentucky du Nord.

Solde migratoire en fonction du niveau d'instruction et de l'âge

L'état du solde migratoire concernant les personnes les plus instruites constitue un bon indicateur de la santé économique d'un État. Dans l'ensemble, les flux migratoires à destination du Kentucky se composent essentiellement de personnes issues des classes d'âge basse ou haute, et titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou moins. Le Kentucky est confronté à un déficit net de personnes de 22 à 29 ans titulaires d'un *bachelor's degree*, mais enregistre un gain net de personnes âgées de 30 à 64 ans et titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Exigences relatives au niveau d'instruction de la main-d'œuvre : une situation contrastée

Si l'on en croit les données, la création de postes hautement qualifiés dans le Kentucky s'effectue à un rythme supérieur à celui de l'arrivée des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Dans le Kentucky, le niveau de rémunération augmente avec le niveau d'instruction, mais dans une moindre mesure que dans les autres états. Par ailleurs, dans de nombreuses régions du Commonwealth, l'écart de salaire observé entre un diplôme de l'enseignement secondaire et un diplôme de l'enseignement supérieur est bien inférieur à la moyenne de l'État. Néanmoins, une série d'entretiens ciblés organisés à l'initiative du KCTCS avec des présidents-directeurs généraux d'entreprises de chaque région du Kentucky a permis de mettre en évidence une forte demande de travailleurs qualifiés. En effet, interrogés sur la nature des trois principaux défis auxquels sera confronté le Kentucky au cours des cinq prochaines années, les 306 participants à ces sessions ont tous fait part de leur inquiétude

concernant la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Parmi les trois principaux défis qui attendent les entreprises et l'industrie régionale au cours des trois prochaines années, les PDG interrogés ont également signalé l'absence d'un « réservoir » suffisant de travailleurs qualifiés, et la difficulté à trouver des employés dotés de solides compétences techniques. Le rapport rédigé à l'issue de l'étude insiste sur le fait qu'une évolution radicale de la main-d'œuvre est nécessaire pour que le Kentucky puisse relever ce défi.

Dans le Kentucky, la population en âge de travailler aura diminué de 7 % d'ici 2025, tandis que le nombre de citoyens âgés de 65 ans et au-delà aura augmenté de plus de 64 %. Avec le départ en retraite des *baby-boomers*, l'État risque de perdre 100 000 actifs. Or la majorité des postes qui deviendront vacants à ce moment nécessitera des formations, des diplômes et des certificats spécialisés, généralement à un niveau équivalent à deux années d'études supérieures.

D'après les prévisions, les catégories professionnelles pour lesquelles on ne disposera pas d'un réservoir suffisant de candidats qualifiés au cours des 18 prochains mois et des 3 prochaines années sont celles qui nécessitent d'avoir suivi un enseignement supérieur : les candidats ayant suivi une formation spécialisée ou possédant des compétences techniques, et les candidats aux postes de cadres. Les cinq domaines professionnels dans lesquels les régions sont confrontées à la pénurie de main-d'œuvre la plus aiguë nécessitent tous un diplôme de l'enseignement supérieur : il s'agit en effet des soins infirmiers, des professions médicales et techniques, de l'enseignement/de l'éducation spécialisée, des professions nécessitant une formation spécialisée et des métiers relatifs aux technologies de l'information (Kentucky Community and Technical College System, 2007).

Le Kentucky doit donc augmenter considérablement le nombre et le niveau des personnes possédant des connaissances et des compétences de niveau supérieur en vue de créer un réservoir de candidats qualifiés, condition *sine qua non* pour satisfaire les besoins des employeurs déterminés à acquérir un avantage concurrentiel au sein de l'économie de la connaissance et de l'innovation. Parallèlement, l'État doit accélérer la croissance économique dans toutes les régions qui emploieront une main-d'œuvre hautement qualifiée. Hormis dans certains domaines professionnels tels que l'enseignement et les professions de santé, le gros de la demande concerne principalement les diplômés de niveau *associate degree* et certificat. Pour pouvoir atteindre l'objectif final de HB 1 (Objectif B), toute la difficulté est de continuer à stimuler une économie à même d'attirer, et de « fidéliser », une population titulaire d'un *bachelor's degree* ou plus.

En résumé, ces dix dernières années, le niveau d'instruction moyen et le revenu par habitant du Kentucky ont certes augmenté, mais trop lentement

pour réaliser une avancée sur la voie de l'Objectif B, qui était de rattraper, voire de dépasser, la moyenne nationale. Et ce défi est plus épineux encore, puisque d'autres pays de l'OCDE sont parvenus à élever le niveau d'instruction de leur population jeune dans une plus large mesure que ne l'a fait le Kentucky.

Les objectifs de la réforme sont-ils toujours d'actualité?

Comme nous l'avons souligné plus haut, la réforme de l'enseignement supérieur menée dans le Kentucky avait deux objectifs interdépendants : l'Objectif A, à savoir le renforcement des capacités institutionnelles, et ses sous-ensembles relatifs à chacun des principaux secteurs de l'enseignement supérieur et à la formation des adultes; et l'Objectif B, objectif ultime consistant à accroître le niveau d'instruction et le revenu par habitant du Commonwealth afin que ceux-ci rattrapent, voire dépassent, la moyenne nationale. La conclusion de l'évaluation réalisée dix ans après les réformes est la suivante : ces deux objectifs restent valables à l'heure actuelle, revêtant même, pour l'avenir du Kentucky, une importance accrue par rapport à l'époque où ils ont été définis, en mai 1997. Bien qu'une grande partie des composantes du programme déjà en place aient fait leurs preuves, l'État devra redoubler d'efforts pour rattraper le niveau moyen d'instruction aux États-Unis. La stratégie éducative du Kentucky doit faire partie intégrante des politiques menées à tous les niveaux d'enseignement – de la petite enfance et la période préscolaire à la formation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie, en passant par l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. D'un bout à l'autre de ce processus, le Commonwealth doit s'efforcer de définir et de promouvoir des stratégies claires, permettant de consolider et de maximiser les liens existant entre l'éducation et le développement d'une économie de la connaissance et de l'innovation.

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, les réformes de 1997 ont défini des objectifs interdépendants du point de vue stratégique.

L'idée essentielle est que le Kentucky doit tirer parti des capacités institutionnelles renforcées (Objectif A) pour pallier les lacunes du système éducatif et produire davantage de diplômés, et contribuer ainsi à l'innovation et au développement économique, ce qui lui permettra ensuite d'atteindre les objectifs ultimes de 2020 (Objectif B), relatifs au niveau d'instruction et au revenu par habitant.

Les entraves au progrès

Bien qu'un certain nombre d'observations laissent à penser que la réforme a bel et bien eu un impact, l'évaluation réalisée dix ans après son adoption a mis en évidence plusieurs entraves à la réalisation des Objectifs A et B.

On pense tout d'abord à la coordination insuffisante entre les différents niveaux de référence, programmes et évaluations. À mesure qu'ils avancent

dans le système d'enseignement secondaire ou de formation pour adultes, les élèves prévoient de s'inscrire dans le supérieur, mais prennent conscience, à un moment donné, qu'ils n'ont pas le niveau requis pour une inscription en université. De même, les étudiants inscrits dans les *community colleges* qui souhaitent passer un *bachelor's degree* dans une université découvrent qu'ils sont mal préparés pour passer à un cursus de premier cycle de niveau supérieur. La plupart des étudiants (plus de 80 %) sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur de la région dans laquelle ils sont nés et ont effectué leurs études secondaires. Leurs professeurs sont diplômés des universités de ces mêmes régions. Malgré cette continuité, la collaboration entre universités et écoles/lycées en vue d'améliorer la réussite scolaire des élèves année après année est plus ou moins approfondie selon les régions du Kentucky. Aux États-Unis, le Commonwealth du Kentucky offre un parfait exemple d'initiative destinée à fluidifier le système éducatif à tous les niveaux; cependant, il lui faut encore surmonter une difficulté de taille, à savoir réussir à traduire une volonté politique émanant de l'État en une évolution concrète du système éducatif à l'échelon de la région et des établissements d'enseignement.

Il existe une autre entrave à la réalisation des Objectifs A et B, à savoir l'insuffisance de la gouvernance et de la coordination politiques. La structure de gouvernance et de coordination politiques de l'État établie par HB 1 n'est pas parvenue à faire ses preuves, et l'historique budgétaire de la période 1997-2007 fait apparaître un écart croissant par rapport aux objectifs stratégiques de la réforme. Pour atteindre les objectifs énoncés dans HB 1, l'État du Kentucky doit restaurer la coordination, la discipline et l'obligation redditionnelle au sein du système.

L'absence de coordination entre la politique de financement et les objectifs de la réforme constitue également une entrave. L'un des principaux volets des réformes du système d'enseignement supérieur consistait, justement, à assurer cette coordination. Confronté à une détérioration du climat économique en 2002 et à un changement de gouvernance politique, l'État du Kentucky a eu de plus en plus de mal à respecter l'alignement fondamental établi par la loi de réforme. Celle-ci exigeait en effet l'allocation de fonds d'incitation destinés à promouvoir le renforcement des capacités institutionnelles (Objectif A) et à consolider le lien entre ces capacités renforcées et les objectifs à long terme. Face à la détérioration des conditions économiques, l'État du Kentucky a cessé de financer ces mesures incitatives. À l'issue de la phase de réforme, les dirigeants récemment élus ne sont pas parvenus à poursuivre le changement, ce qui explique l'écart croissant observé entre les politiques menées et l'esprit initial de la réforme. L'une des principales conclusions de l'évaluation menée dix ans après la mise en œuvre de la réforme est la suivante : le Kentucky doit donner une impulsion nouvelle aux principes de politique budgétaire énoncés dans HB 1.

Les difficultés financières entravent également la réalisation des objectifs de la réforme. Les étudiants et leurs familles se voient contraints d'assumer une part plus grande des dépenses associées à la scolarisation dans l'enseignement supérieur. Si l'on considère les revenus familiaux dans le Kentucky, le système d'enseignement supérieur du Commonwealth reste relativement abordable pour les étudiants à plein-temps. En revanche, il n'en va pas de même pour les étudiants à temps partiel et les auditeurs libres. Les taux de participation à l'enseignement supérieur et de réussite scolaire, notamment dans le cas des étudiants de la première génération, pâtissent lourdement 1) de l'absence d'encadrement et d'orientation des élèves dès les classes de 4^e ou de 3^e, 2) du manque de mesures censées inciter les élèves à choisir les matières stratégiques et à poursuivre leur scolarité en vue de préparer leur entrée dans l'enseignement supérieur, et enfin 3) de la complexité des programmes d'aide aux étudiants. Le Kentucky doit donc rénover en profondeur le cadre financier régissant l'enseignement supérieur, pour permettre à chaque étudiant jeune ou adulte de l'État, dès lors que son niveau le lui permet, de pouvoir acquitter les dépenses nécessaires à sa scolarisation dans l'enseignement supérieur.

Enfin, la réalisation des objectifs est compromise par une productivité relativement faible. Le défi que représentent les objectifs de 2020 (renforcement des capacités institutionnelles pour l'Objectif A, puis hausse du revenu par habitant et du niveau moyen d'instruction pour l'Objectif B) nécessite un surcroît d'investissement considérable. On ne peut raisonnablement s'attendre à ce que ces ressources supplémentaires ne proviennent que d'une augmentation des budgets alloués par le Commonwealth. De même, le coût de la réforme ne peut être supporté principalement par les étudiants et leurs familles. Et la hausse des fonds alloués par le secteur privé (sous la forme de dotations, notamment) ne suffira pas à remédier à ce problème. Il ne reste donc qu'une alternative à l'État du Kentucky : assurer une amélioration durable de la productivité du système d'enseignement supérieur, en d'autres termes une forte hausse du nombre de diplômes décernés chaque année, et ce sans perdre de vue la rentabilité. Pour chaque dollar investi, le Kentucky produit en effet moins de *bachelor's degrees* que les autres états américains. Il n'existe malheureusement pas de solution universelle pour pallier ce retard de productivité. Il faut à la fois maintenir le niveau des investissements publics et assurer une gestion plus efficace des ressources allouées. Les solutions appliquées doivent être axées avant tout sur la qualité, le coût et l'équité – elles ne sauraient en aucun cas privilégier l'un de ces aspects (la maîtrise des coûts, par exemple) au détriment d'un autre (la qualité ou l'équité, par exemple).

Alternatives pour l'avenir

Voici les recommandations formulées à l'attention du Commonwealth à l'issue de l'évaluation réalisée dix ans après les réformes :

- Réaffirmer les objectifs de 1997, en insistant notamment sur le renforcement des capacités institutionnelles et les objectifs à long terme relatifs au niveau d'instruction et au revenu par habitant.
- Encourager la différenciation des universités du point de vue de leur mission, en ménageant une place accrue à l'engagement régional au sein de la mission des universités polyvalentes.
- Établir un cadre d'apprentissage tout au long de la vie en vue de faciliter l'harmonisation des niveaux de référence, des programmes et des évaluations entre les différents niveaux, et de pallier les lacunes observées dans les filières éducatives destinées aux jeunes et aux adultes.
- Renforcer le lien entre la réforme de l'enseignement supérieur et le développement économique de l'État et des régions. L'État du Kentucky doit notamment créer un nouveau fonds d'investissement destiné à promouvoir le développement économique et l'innovation à l'échelon régional, et à relier de façon plus systématique l'enseignement supérieur au développement régional.
- S'efforcer de revenir aux principes budgétaires d'origine définis par la loi de réforme, concernant notamment l'utilisation de programmes d'investissement stratégiques et de fonds d'incitation liés à chacun des objectifs de la réforme.
- Consolider les mécanismes permettant de poursuivre la réforme en dépit des changements de gouvernance politique et de l'évolution des conditions économiques. La Chambre de commerce du Kentucky doit notamment créer un comité de gouvernance compétent à l'échelle de l'État et chargé d'effectuer le suivi de la réforme et d'organiser une conférence annuelle en vue d'évaluer les avancées réalisées sur la voie des objectifs de 2020.

Enseignements à tirer des réformes menées dans le Kentucky

Les réformes mises en œuvre dans le Kentucky permettent de tirer un certain nombre d'enseignements, dont la plupart font écho aux thèmes abordés dans le rapport de l'OCDE intitulé *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (2007).

L'enseignement supérieur peut être un moteur essentiel du développement régional en ce qu'il favorise l'innovation, développe le capital humain, et encourage le développement social, culturel et environnemental. Toutefois, les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent se charger seuls de la mission du développement régional, s'ils ne peuvent compter sur des

partenaires actifs du côté des chefs d'entreprises, des représentants de la société civile et des dirigeants politiques de leur région. À l'origine, les réformes menées dans le Kentucky visaient principalement à renforcer les capacités des établissements d'enseignement supérieur, s'appuyant largement, en cela, sur le principe selon lequel cette stratégie aurait pour conséquence une compétitivité accrue de l'économie de l'État. Toutefois, les efforts réalisés par le Commonwealth n'ont pas suffi à générer une avancée considérable sur la voie des objectifs à long terme. Le progrès en matière de développement régional suppose également un effort parallèle de mobilisation des entreprises, de la société civile et de la gouvernance politique régionales en vue de définir les besoins de la région et les stratégies permettant d'y répondre. Des mécanismes jouant le rôle de passerelles, notamment sous forme d'incitations au financement, doivent être mis en place pour promouvoir la création de partenariats solides entre les acteurs de l'enseignement supérieur et les responsables du développement régional. À l'avenir, le Kentucky devra mettre davantage l'accent sur le développement économique à l'échelon de l'État, mais aussi de la région, et s'efforcer de concevoir des mesures incitatives permettant de jeter des ponts entre toutes les parties prenantes et institutions de chaque région.

Chaque établissement doit opérer une mutation profonde de ses modes de gouvernance et de gestion, mais aussi de ses systèmes de rémunération et de sa culture internes s'il souhaite placer l'engagement régional au cœur, et non en marge, de sa mission. L'Université du Kentucky du Nord est considérée, au niveau national, comme le chef de file des pratiques de « bonne gestion locale », mission illustrée par les nombreux partenariats qu'elle a établis avec les responsables du monde de l'entreprise, de la société civile et les autres dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur de sa région. Pour assurer cette mission, l'Université du Kentucky du Nord a dû, à de multiples reprises, donner l'impulsion pour mettre en œuvre des réformes internes considérables touchant à tous les volets traditionnels de sa mission, à savoir l'enseignement, la recherche et le « service » à la collectivité. Le Kentucky s'efforce à l'heure actuelle d'étendre cette mission à toutes ses universités polyvalentes. Le succès de cette initiative dépendra, dans une large mesure, des efforts réellement consentis par les chefs d'établissements (comités de direction et présidents) en vue de mener à bien les réformes internes nécessaires. Ce succès dépendra également, comme nous l'avons expliqué plus haut, de la mise en œuvre d'efforts parallèles axés sur le développement régional et l'instauration des mécanismes-passerelles nécessaires. À l'inverse du Kentucky du Nord, les capacités de développement régional sont limitées dans nombre des régions les moins développées de l'État.

L'environnement politique externe peut être un facteur décisif – tant positif que négatif – pour le développement régional. Dans le cas du Kentucky,

les réformes initiales mettent l'accent sur le renforcement des capacités de chaque secteur : universités de recherche, universités polyvalentes, *community colleges* et facultés techniques. L'idée était, à l'origine, de promouvoir la collaboration intersectorielle en vue de développer un système « sans rupture », autrement dit fluide. En réalité, les mesures incitatives intégrées aux politiques de financement de l'État se sont traduites par une intensification de la concurrence, et non par une collaboration accrue entre les secteurs. Les « lacunes » importantes observées dans le système éducatif sont l'une des conséquences de cet environnement compétitif. Les politiques de financement mises en œuvre par le Commonwealth du Kentucky ne sont pas parvenues à inciter les établissements à collaborer avec les acteurs du développement économique régional, ni avec les responsables de l'enseignement primaire et secondaire. À l'avenir, le Kentucky devra réaménager ses politiques de financement de façon à promouvoir la collaboration à tous les échelons du système, en organisant une campagne dont le principal objet sera d'augmenter nettement le pourcentage d'étudiants qui décident de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Les équipes travaillant au sein des universités de recherche seront également incitées à contribuer à l'innovation régionale, notamment dans les régions éloignées du campus de l'université centrale.

Le succès de la réforme dépend également, dans une large mesure, de la capacité à mesurer et à dresser un bilan des progrès réalisés. Les instruments de mesure employés pour évaluer les progrès en matière d'engagement régional ne doivent pas se borner à étudier les progrès effectués dans le renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur. L'exemple du Kentucky illustre une initiative d'évaluation de l'impact à long terme de l'enseignement supérieur sur le niveau d'instruction, la santé économique et la qualité de vie d'une région. L'exploitation des données relatives à la population et à l'économie régionales en vue d'identifier les principales difficultés et opportunités contribue largement à faire évoluer le débat politique de « l'enseignement supérieur » au « rôle régional de l'enseignement supérieur ». Cependant, la base de données nécessaire à ce type d'analyse présente encore de sérieuses lacunes, même dans le Kentucky où l'administration a consacré plus d'une décennie au développement des systèmes d'information requis à cet effet.

L'une des principales difficultés consistera à poursuivre les réformes en dépit des changements de gouvernance politique et de conditions économiques. L'exemple du Kentucky illustre le rôle charnière que les dirigeants ont joué, à l'échelon de l'État et des établissements, pour mener à bien les réformes initiales. Les chefs d'entreprises et les représentants de la société civile du Kentucky ont été des partenaires essentiels dans ce travail de réforme. Au fil du temps et à mesure que les dirigeants se succédaient, le rythme des réformes s'est essoufflé. Les dirigeants d'entreprises et les présidents d'établissements d'enseignement

supérieur ont toutefois largement contribué, par leurs efforts constants, à soutenir ces réformes.

L'exemple du Kentucky montre combien il est difficile de générer une évolution durable des systèmes d'enseignement supérieur. Trop souvent, l'enthousiasme des débuts et l'évolution promise par les réformes masquent l'essentiel. On ne prête pas assez attention au travail de longue haleine nécessaire pour induire une mutation établissement après établissement, région après région. Et l'on se préoccupe encore moins des instruments et méthodes dont on dispose pour mesurer l'impact final des réformes sur les opportunités éducatives, la qualité de vie et l'économie de la région. Bien que les avancées soient lentes, le Kentucky poursuit ses efforts en vue d'atteindre l'objectif final assigné aux réformes, à savoir « instaurer une société dont le niveau et la qualité de vie seront égaux, voire supérieurs, à la moyenne nationale ».

L'auteur :

Dr Aims C. McGuinness, Jr.

Senior Associate

National Center for Higher Education Management Systems

3035 Center Green Drive, Suite 150

Boulder, Colorado 80301-2251

États-Unis

E-mail : aims@nchems.org

Références

Council on Postsecondary Education (2007), *Ten Year Anniversary of Kentucky's « Bucks for Brains » Initiative*, version préliminaire, octobre.

Kentucky Community and Technical College System (2007), « In the Eye of the Storm: Confronting Kentucky's Looking Workforce Crisis », www.kctcs.edu/compete/kctcs_ceo_summary_report.pdf.

OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.

Université provinciale de Laponie : collaborer pour promouvoir le développement régional

par

Ari Konu et Eero Pekkarinen

Université provinciale de Laponie et

Université de sciences appliquées de Kemi-Tornio, Finlande

En 2002, quatre établissements d'enseignement supérieur finlandais ont créé un consortium baptisé Université provinciale de Laponie, ayant pour objectif de promouvoir le développement régional, d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, d'intensifier la collaboration interétablissements et de stimuler l'innovation. Le consortium dispense différents cursus éducatifs diplômants et non diplômants. La mission de l'Université provinciale de Laponie s'étend jusqu'aux communautés vivant dans des zones reculées de la province, grâce à un mode de fourniture alliant enseignement traditionnel et apprentissage à distance. Le système tire parti des infrastructures que comptent quatre des six sous-ensembles régionaux de Laponie. L'Université provinciale propose un large éventail de services, allant de l'éducation ouverte aux programmes de formation professionnelle, en passant par les services d'expertise, de recherche et développement et d'évaluation. La nature des services fournis est choisie de façon à couvrir les besoins régionaux, axés principalement sur le développement de l'industrie du tourisme. Les besoins d'apprentissage et de formation ont été identifiés dans chacun des quatre sous-ensembles régionaux, en collaboration avec un large panel d'acteurs issus des secteurs public et privé. Les établissements d'enseignement supérieur prennent part à l'élaboration et à la mise en œuvre des objectifs stratégiques à l'échelon de la région et des sous-ensembles régionaux.

Introduction

La Laponie

La Laponie est la plus grande et la plus septentrionale des provinces finlandaises; ses 98 947 km² couvrent en effet près d'un tiers de la superficie totale du pays. Avec une moyenne de seulement deux habitants par kilomètre carré (en 2003), c'est également la province la moins densément peuplée de Finlande. D'après les estimations, la population aura diminué jusqu'à atteindre 171 000 habitants d'ici 2020, ce qui aura un impact majeur sur de nombreux secteurs économiques de la province.

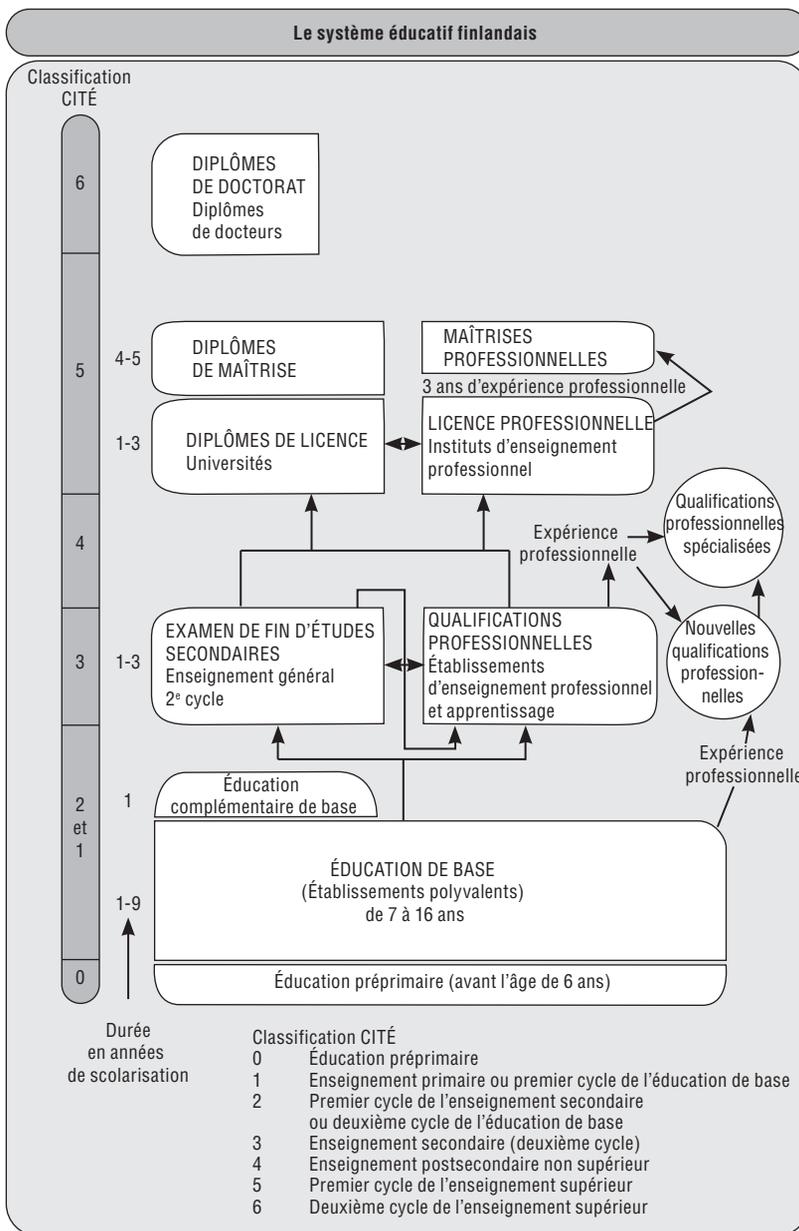
La Laponie se caractérise par de magnifiques paysages et une exceptionnelle diversité écologique. Dernier territoire sauvage d'Europe, la province attire de nombreux touristes venus découvrir les grands espaces et s'immerger, le temps d'un séjour, dans la culture locale. La Finlande a toujours été un pays multiculturel; les principaux groupes culturels du pays sont une majorité de finnophones, une minorité suédophone et une minorité de langue same. Les *Sames* (également appelé « Lapons »), peuple indigène d'Europe du Nord, sont directement touchés par l'exode de la population lapone. En effet, compte tenu de la diversité linguistique et de la concentration croissante des étudiants dans les centres universitaires tels que Rovaniemi et Kemi-Tornio au détriment des zones rurales peu peuplées, la fourniture de services éducatifs y est particulièrement difficile à mettre en œuvre.

La province de Laponie comprend six sous-ensembles régionaux, constitués à leur tour de municipalités. Les sous-ensembles régionaux sont des entités créées dans le cadre d'une collaboration et d'un dialogue entre les municipalités. Le sous-ensemble régional est également l'unité de base prise en compte dans la répartition et l'allocation des subventions régionales versées par l'Union européenne.

Le système universitaire finlandais

Le système d'enseignement supérieur finlandais est bâti autour de deux secteurs parallèles : les universités académiques et les instituts supérieurs d'enseignement professionnel. Les universités académiques se caractérisent par leurs activités de recherche scientifique et le niveau d'enseignement le plus élevé basé sur les résultats de la recherche. Les instituts supérieurs d'enseignement professionnels (ou universités de sciences appliquées), en

Graphique 1. L'enseignement supérieur en Finlande



CITE = Classification internationale type de l'éducation.

revanche, sont essentiellement axés sur la vie professionnelle et ses exigences en termes de compétences de haut niveau.

Le développement du système d'enseignement universitaire finlandais aura notamment pour effet de renforcer la coopération entre les universités académiques et les universités de sciences appliquées, l'Université provinciale de Laponie étant l'un des fruits de cette coopération.

Qu'est-ce qu'une « université provinciale » ?

En Finlande, la notion d'université provinciale désigne un réseau de coopération établi entre les différentes universités d'une même province et les représentants d'un sous-ensemble régional. En collaboration étroite avec une région, une université provinciale fournit à la fois des services d'enseignement et des services de recherche et développement (R-D). Ce système permet de proposer, au plus près de la population, des entreprises et des représentants du secteur public, les mêmes opportunités et services d'enseignement que ceux dispensés par les universités dans les sous-ensembles régionaux. Grâce à ce cadre de coopération régionale systématique (mise en commun des objectifs, de la planification, des rapports et de la recherche méthodologique), les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent d'utiliser au mieux les ressources disponibles, de garantir la continuité de la couverture régionale et d'asseoir leur influence.

Une université provinciale n'est pas un établissement ni un organisme au sens physique du terme : c'est un réseau favorisant le dialogue entre les autorités chargées des services d'enseignement supérieur et de R-D au sein d'un sous-ensemble régional. Pour desservir ce sous-ensemble régional, les membres du réseau définissent ensemble la nature et le contenu de l'enseignement universitaire, fournissent les ressources nécessaires et coordonnent le déploiement du système par le biais de différents fournisseurs.

Les activités menées par ce type de consortium universitaire s'alignent sur la politique régionale. Les services d'enseignement et de recherche proposés par le réseau d'universités visent en effet à satisfaire les besoins de la population adulte et des acteurs commerciaux de la région. La planification éducative s'effectue en tenant compte des besoins du sous-ensemble régional.

Une université provinciale accroît l'impact des établissements d'enseignement supérieur sur leur région. Cette valeur ajoutée est générée grâce à l'enseignement ouvert dispensé à la fois par les universités traditionnelles et les universités de sciences appliquées, mais aussi par le biais de la formation professionnelle continue, des programmes diplômants et des services de recherche et d'expertise. Les modalités et l'ampleur du déploiement de l'université provinciale dépendent de la région concernée, des prestataires disponibles et des objectifs définis. Le concept d'université

provinciale regroupe plusieurs principes sous une même étiquette : apprentissage tout au long de la vie, mode de fonctionnement « réseaucentrique », service à la région et collaboration entre les différents acteurs régionaux (selon le principe de la « troisième mission » des universités) (Koski, 2006).

Contexte et objectifs de la création de l'Université provinciale de Laponie

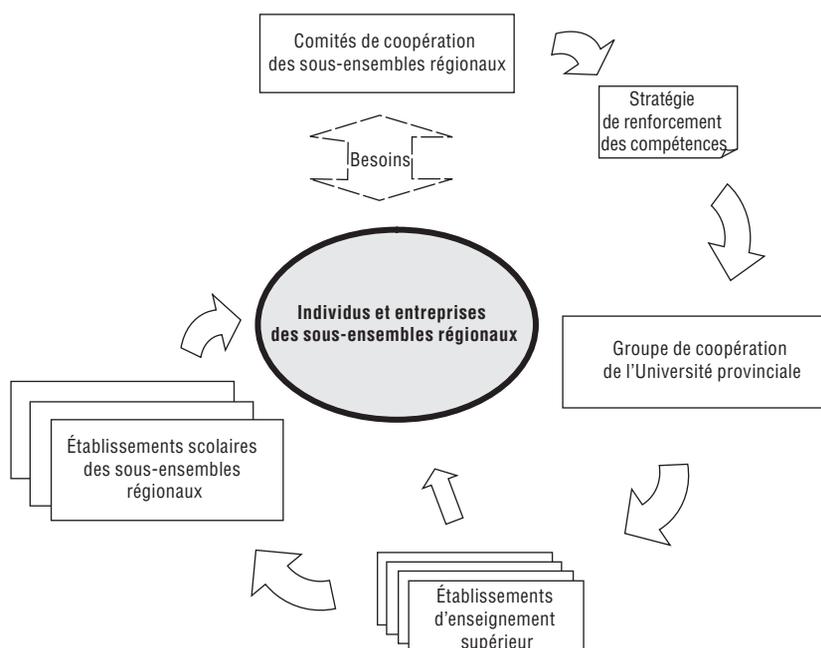
L'Université provinciale de Laponie est un réseau de professionnels issus de l'Université de Laponie, de deux établissements supérieurs d'enseignement professionnel (à savoir les Universités de sciences appliquées de Rovaniemi et de Kemi-Tornio), de l'Université d'été de Laponie et des sous-ensembles régionaux de Laponie ; elle a pour objectif premier d'assurer le développement harmonieux de la province. L'Université provinciale de Laponie offre un nouveau moyen d'améliorer les compétences des individus, des collectivités et des régions. Son fondement opérationnel tient compte à la fois de la responsabilité régionale des universités, des besoins divergents recensés dans différentes parties du sous-ensemble régional et des évolutions structurelles rapides. Les six sous-ensembles régionaux de Laponie sont tous différents du point de vue de leurs objectifs, de leur structure et de leur stade de développement, aussi l'élaboration du modèle de l'Université provinciale a-t-elle tenu compte de ces spécificités. Le réseau œuvre à la réalisation des objectifs assignés aux politiques industrielles des sous-ensembles régionaux. Ainsi, l'une des priorités est d'élever le niveau d'instruction dans les secteurs indispensables à la viabilité et au développement de ces sous-ensembles régionaux.

L'un des principaux objectifs de l'Université provinciale de Laponie est de rapprocher les services d'enseignement et de recherche des habitants de Laponie. Dans la pratique, cela suppose d'utiliser les technologies de l'information et de créer des universités et des instituts supérieurs d'enseignement professionnel virtuels. L'Université provinciale de Laponie dispense un enseignement ouvert dans les universités académiques et les établissements supérieurs d'enseignement professionnel, des programmes de formation professionnelle continue et des cursus diplômants. Une fois que les compétences de base du sous-ensemble régional atteignent un niveau satisfaisant grâce à l'enseignement universitaire ouvert, l'Université provinciale peut, si nécessaire, mettre en place des programmes diplômants à l'échelon régional, débouchant soit sur un diplôme de licence, soit sur un diplôme de maîtrise. L'Université provinciale mène à bien des activités de R-D, participe à la mise en œuvre de projets et offre les autres services d'assistance professionnelle nécessaires au développement de la région.

Mode de fonctionnement de l'Université provinciale de Laponie

Un *Comité de coopération* spécial a été créé dans chaque sous-ensemble régional. Il comprend des représentants des secteurs industriel et éducatif de la région, des établissements d'enseignement non formels, d'autres organismes éducatifs locaux, des agences pour l'emploi et des entreprises régionales – outre les représentants de l'Université provinciale de Laponie (constituée de l'Université de Laponie, des Universités de sciences appliquées de Rovaniemi et de Kemi-Tornio, et de l'Université d'été de Laponie). Dans les sous-ensembles régionaux, la mission de ces Comités de coopération consiste à identifier les besoins éducatifs et les domaines de la recherche/du développement de produits qui contribuent à la réalisation des objectifs industriels et commerciaux locaux; le couplage de ces objectifs et de ceux de l'Université provinciale façonne une stratégie de développement des compétences dans chaque sous-ensemble régional. Par ailleurs, les Comités de coopération se chargent également de lancer des projets éducatifs, de mettre en place les aspects pratiques de la fourniture d'enseignement à l'échelon local, et d'évaluer l'impact de ces choix organisationnels sur le sous-ensemble régional.

Graphique 2. **Mode de fonctionnement de l'Université provinciale de Laponie**



Aux côtés des établissements d'enseignement supérieur de Laponie et des autres provinces finlandaises, un *Groupe de coopération* constitué de représentants des universités négocie les services nécessaires pour répondre aux besoins recensés dans chaque sous-ensemble régional. Ce Groupe de coopération se charge d'alimenter le portail Internet de l'Université provinciale de Laponie, qui contient des informations concernant les services d'enseignement et d'aide en ligne proposés, mais aussi d'assurer la maintenance du site. Le Groupe de coopération se charge également d'élaborer de nouveaux types de modèles éducatifs, de promouvoir la création d'un enseignement mutuel, c'est-à-dire dispensé par plusieurs établissements éducatifs, et enfin de collecter les retours d'expérience relatifs à la coopération au sein des sous-ensembles régionaux et l'avis des parties prenantes concernant l'impact de cette coopération.

L'Université provinciale de Laponie comprend des organismes régionaux ou municipaux chargés de coordonner l'interaction entre les différents services d'éducation et d'information. Une grande partie des programmes diplômants dispensés dans les sous-ensembles régionaux sont organisés en coopération avec les centres locaux de formation professionnelle et d'apprentissage pour adultes. Les établissements d'enseignement professionnel ou les établissements d'enseignement secondaire de deuxième cycle mettent leurs bâtiments à disposition des organismes de coordination locaux afin que ceux-ci y organisent leurs réunions. En outre, les étudiants inscrits en université peuvent bénéficier des services d'information proposés par les bibliothèques publiques.

Valeur ajoutée générée par ce mode de fonctionnement

Le rôle de l'Université provinciale de Laponie, qui oriente et développe les activités des universités locales, génère indéniablement une valeur ajoutée par rapport aux méthodes de travail appliquées autrefois. Voici la liste des bienfaits liés à ce nouveau mode de fonctionnement centralisé :

- *Enseignement et développement régionaux axés sur les besoins propres à chaque sous-ensemble régional.* À l'échelon régional, le fait que les méthodes de travail prennent en compte les besoins spécifiques recensés garantit le soutien des universités aux organismes chargés du développement local, aux fournisseurs de services publics et aux entreprises, en formant la main-d'œuvre et en développant la recherche. Du point de vue de la population locale, ce mode de fonctionnement axé sur les besoins signifie que le système éducatif contribue à créer des emplois dans la région.
- *Planification à long terme de l'enseignement et de la recherche et développement.* La planification à long terme rend le fonctionnement du système plus prévisible et allonge le temps de préparation imparti, dans l'intérêt des universités, des acteurs chargés de la coopération régionale et des organismes d'aide et de financement.

- *Mise en commun des ressources et des contributions.* Ce mode de fonctionnement combine les activités et le savoir-faire spécifique des différentes parties, ce qui garantit le niveau d'instruction nécessaire à la population.
- *Ancrage de la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional.* L'Université provinciale de Laponie ménage, au sein du fonctionnement quotidien des universités laponnes, une place de premier plan à leur dimension régionale (c'est ce que l'on appelle la « troisième mission » des établissements). L'Université provinciale, qui n'était à l'origine qu'un projet pilote, a ainsi été créée au début de l'année 2006.

Résultats et influence

L'Université provinciale de Laponie a commencé à mettre en œuvre les stratégies de développement des compétences. À l'heure actuelle, huit programmes diplômants sont dispensés dans les établissements d'enseignement professionnel ou les universités de Laponie, conformément aux objectifs de l'Université provinciale. L'enseignement diplômant, fourni dans chacun des sous-ensembles régionaux de Laponie, s'organise de plusieurs façons : cours dispensés à un groupe d'éducation ouverte dans une seule municipalité, enseignement « multicentrique » proposé aux groupes de différentes municipalités et cours interactifs en ligne favorisant la participation individuelle. On observe une montée en puissance de l'enseignement ouvert dans les régions, les étudiants étant libres de s'inscrire dans les programmes d'éducation ouverte proposés par les universités traditionnelles, tout en suivant des cours dans une université de sciences appliquées. L'accès à l'enseignement supérieur a été élargi grâce au développement des services d'information et à l'essor des technologies nécessaires à l'apprentissage et à l'enseignement à distance. Cet élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur a également bénéficié de l'instauration de guides d'études communs, de la création d'un portail Internet éducatif destiné aux apprenants à distance (www.maakuntakorkeakoulu.fi – sélectionner *Provincial University of Lapland*) et de la mise en place de dispositifs d'aide aux étudiants.

Les cursus diplômants ont été conçus en vue de promouvoir le développement des principaux secteurs économiques de chaque sous-ensemble régional, conformément aux stratégies locales de renforcement des compétences. Ces programmes couvrent des domaines tels que le tourisme (universités académiques et instituts supérieurs d'enseignement professionnel), la santé, le commerce et l'administration, et enfin les technologies de l'information. Certains volets des programmes diplômants sont également proposés sous la forme d'enseignement universitaire ouvert, ce qui permet à la fois d'élargir le groupe cible et d'accroître l'influence de l'enseignement dispensé.

Si l'on en croit les résultats d'une évaluation, l'influence de l'Université provinciale de Laponie s'exerce principalement aux échelons national et provincial. D'après ce rapport d'évaluation, l'Université provinciale de Laponie a suscité, alors qu'elle n'était qu'un projet pilote national, un vif intérêt dans le pays, ce qui a permis d'améliorer l'image du projet aux yeux de ses parties prenantes et de la province dans son ensemble. Le rapport estime que les expériences menées autour de l'Université provinciale – initiées dans différentes régions de la Finlande et présentant, chacune, un contenu et une structure légèrement différents – constituent les vecteurs d'influence les plus concrets. À l'échelon de la province, l'Université provinciale de Laponie, à la fois fournisseur de services éducatifs et organisateur de travaux de recherche, est considérée comme un puissant moteur de développement local (Martikainen, 2005).

L'impact de l'Université provinciale de Laponie aux échelons provincial et individuel transparaît à travers la hausse du nombre d'opportunités d'enseignement offertes au niveau régional, la volonté et des efforts accrus manifestés par la population en vue de prolonger son éducation, l'intensification de la coopération dans la province et avec les universités, et enfin à travers la hausse générale du niveau d'instruction. L'influence de l'éducation sur l'emploi apparaît comme une retombée majeure. Si l'on en croit le rapport d'évaluation, la plupart des personnes inscrites dans les programmes diplômants pensaient trouver un emploi, notamment dans leur propre région. Au vu des retombées ainsi identifiées, on peut considérer que l'Université provinciale de Laponie contribue réellement à l'équité éducative et sociale (Martikainen, 2005).

Création de l'Université provinciale

Quoiqu'elle ait été bien accueillie et finalement couronnée de succès, la création de l'Université provinciale de Laponie s'est accompagnée d'un certain nombre de difficultés. Celles-ci se sont manifestées au moment de mettre en œuvre et de diffuser le concept et le mode de fonctionnement novateurs. Voici un aperçu des principales difficultés rencontrées :

- *Besoins des sous-ensembles régionaux.* Définir, pour un même sous-ensemble régional, l'orientation et les besoins communs des différentes parties est une tâche épineuse. La planification des activités et des missions de l'Université provinciale a en effet dû tenir compte de l'histoire, du tissu industriel et des attentes propres à chaque municipalité.
- *Lenteur.* L'efficacité et l'influence de l'enseignement universitaire supposent que les décisions et les mesures nécessaires soient prises conjointement par plusieurs entités distinctes. L'Université provinciale, qui joue le rôle de médiateur, doit donc se montrer patiente et ménager les susceptibilités.

- *Coopération en matière de R-D.* Les très petites entreprises, nombreuses en Laponie, ne sont pas habituées à recevoir l'aide des universités ou des instituts de recherche pour développer leurs activités. Il faut mettre en œuvre des efforts constants et innovants pour les convaincre des bienfaits qu'offre une telle coopération. Par ailleurs, certaines branches des universités ne sont pas disposées, ou habituées, à mener des activités de R-D hors du campus.

Stratégie pour les prochaines années

Dès lors que ses activités de base (interaction continue, éducation ouverte et enseignement diplômant) seront bien établies, l'Université provinciale de Laponie pourra mettre davantage l'accent sur les activités de R-D. Sa croissance dépendra, dans une large mesure, des expériences innovantes qu'elle mènera en termes de création ou de renforcement des compétences de recherche, d'identification des entreprises cibles et de diversification des sources de financement.

Sous l'égide et grâce à l'expérience de l'Université provinciale de Laponie, le concept d'université provinciale sera mis en pratique dans tout le nord de la Finlande, dans le cadre d'un projet visant à rassembler deux universités et cinq établissements supérieurs d'enseignement professionnel en vue de desservir la moitié du pays.

Les auteurs :

Ari Konu
Directeur
Université provinciale de Laponie
Université de sciences appliquées de Rovaniemi
Jokiväylä 11 C
96300 Rovaniemi
Finlande
E-mail : ari.konu@ramk.fi

Eero Pekkarinen
Directeur chargé du développement
Université de sciences appliquées de Kemi-Tornio
Kauppakatu 5
94100 Kemi
Finlande
E-mail : eero.pekkarinen@tokem.fi

Références

- Koski, A. (2006), *Avoim yliopisto alueellisena toimijana* (L'Université ouverte, moteur du développement régional), Centre d'études relatives à l'extension de l'Université de Turku, Turku.
- Martikainen, J. (2005), *Lapin maakuntakorkeakoulu – projektin väliarviointi 2* (Université provinciale de Laponie – Rapport d'évaluation, Partie 2), Université provinciale de Laponie, Rovaniemi.

La contribution de l'enseignement supérieur au développement culturel régional dans le nord-est de l'Angleterre

par

Eric Cross et Helen Pickering

Université de Newcastle et Universités du Nord-Est, Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, les industries créatives et culturelles du nord-est de l'Angleterre ont contribué de façon notable au développement économique de la région. La renaissance récente de la ville de NewcastleGateshead a aidé à redéfinir l'identité culturelle de la région. L'enseignement supérieur a joué un rôle important dans la région du nord-est de l'Angleterre, grâce à des bâtiments historiques, tels que le Château de Durham ou encore les installations récemment édifiées dans le quartier culturel de l'Université de Newcastle. Les Universités du Nord-Est ont également joué un rôle prépondérant dans le développement de la connaissance et des compétences dans le secteur culturel en apportant leur soutien aux nouvelles entreprises, en fournissant des étudiants bénévoles et par leur contribution critique à travers la recherche et l'octroi de bourses communes de doctorat.

Le succès de l'engagement des universités auprès de la région dépend des stratégies et structures au sein de l'enseignement supérieur et des organes gouvernementaux responsables du secteur culturel. Les universités travaillent avec un large éventail de ministères du gouvernement central, de conseils des compétences sectorielles, d'associations de développement régional, d'administrations locales et d'organisations, telles que l'Arts Council (Conseil des arts) et les Regional Cultural Consortia (Consortiums culturels régionaux). À bien des égards, la valeur culturelle de la contribution des universités est souvent intangible; cependant, au vu de leur contribution à la qualité de vie et à la prospérité économique, notamment grâce à la formation fréquente de partenariats avec des organisations culturelles de toute la région, son importance ne peut être ignorée.

La culture : moteur du développement économique

L'importance des industries créatives et culturelles pour le développement économique est reconnue depuis longtemps. Au Royaume-Uni, elles constituent le secteur économique qui enregistre la croissance la plus rapide (8 % du produit intérieur brut [PIB]). Le Royaume-Uni détient le secteur créatif le plus important de l'Union européenne et, rapporté au PIB, sans doute le plus important dans le monde : « On constate aujourd'hui la reconnaissance croissante des rapports subtils mais de plus en plus importants qui existent entre la vitalité du noyau créatif, la reconnaissance créative des industries au-delà de ce noyau créatif et la créativité dans l'économie plus large. » (The Work Foundation, 2007, p. 16).

De la BBC aux Beatles, les industries créatives et culturelles du Royaume-Uni sont connues et réputées dans le monde entier. En 2004, leur contribution aux exportations représentait près de 13 milliards GBP en valeur¹. Il n'existe aucune autre région au Royaume-Uni où l'impact économique de la culture est plus évident que dans le nord-est de l'Angleterre, où la culture a servi de moteur à l'économie régionale et a également contribué à l'amélioration significative des conditions physiques et environnementales de la région. La renaissance de NewcastleGateshead au cours des dix dernières années, avec ses développements emblématiques le long de la Tyne, notamment le Centre Sage Gateshead et le Centre d'art contemporain BALTIC, est une illustration tangible de ce moteur. Le développement culturel est également reconnu en tant qu'instrument de développement des populations et communautés de la région. Ainsi, en 2005-06, l'enquête *Taking Part*, menée par le Département de la culture, des médias et des sports (DCMS, *Department of Culture, Media and Sport*), révélait que 93.9 % de la population du Nord-Est était impliquée dans une forme d'activité culturelle².

Richard Florida (2000) souligne la contribution de la « classe créative », dans laquelle il inclut plus de 30 % de la population active des États-Unis : environ 38 millions de scientifiques, d'ingénieurs, d'architectes, d'éducateurs, d'écrivains et d'artistes, dont la fonction économique consiste, selon lui, à générer de nouvelles idées, de nouvelles technologies et de nouveaux contenus créatifs. Chose intéressante, sa pensée a récemment évolué et il considère désormais que la clé de la croissance économique réside dans la créativité de tous, et non uniquement dans la créativité des 30 % d'emplois appartenant à la « classe créative » (Florida, 2005).

Les « créatifs » de Florida sont des entrepreneurs novateurs, flexibles et hautement qualifiés, qui sont les moteurs de la société de la connaissance, des maîtres de technologie, de talent et de tolérance. Ce lien entre la créativité et l'économie de la connaissance est également souligné dans le récent rapport du DCMS sur les industries créatives :

« Le savoir et la créativité ont toujours joué un rôle fondamental dans l'économie de la connaissance. À titre d'exemple, l'industrie *high-tech* et les universités constituent deux piliers établis de longue date dans la structure économique des économies capitalistes avancées. Cependant, le concept de l'économie de la connaissance va plus loin. Il englobe une révolution conceptuelle, dans laquelle une masse critique d'activité économique entre dans la catégorie de la production des connaissances, à mesure que les entreprises déploient de nouvelles technologies et techniques afin de s'adapter aux évolutions de la structure de la demande. » (The Work Foundation, 2007, p. 17)

Le développement culturel peut également être perçu comme un signe de renaissance sociale. La régénération économique de NewcastleGateshead a aidé à redéfinir l'identité culturelle et la fierté régionale de la population de la ville, symbolisées par la sculpture emblématique d'Antony Gormley représentant *L'Ange du Nord* et le *Millennium Bridge* de Wilkinson Eyre. La régénération permet d'attirer le talent venu d'autres régions et de le retenir dans la région, contribuant ainsi à la constitution d'une masse critique qui a permis de remédier à un problème régional majeur et historique dans le Nord-Est : comment retenir les étudiants de troisième cycle dans la région ? Elle permet d'encourager la diversité culturelle et de promouvoir la cohésion sociale, améliorant ainsi la qualité de vie. Il est difficile de ne pas remarquer l'authentique mixité sociale des visiteurs du BALTIC, ou de ceux qui se promènent le long des quais à l'extérieur.

Cependant, tout le monde n'accepte pas ce lien entre culture et inclusion sociale, ou avec la régénération de façon plus générale³. Lisanne Gibson et Deborah Stevenson (2004), par exemple, affirment que, malgré la réputation de Glasgow en tant que référence culturelle en matière de régénération réussie, « à ce jour, aucune étude n'a été menée sur les effets culturels, économiques, politiques et sociaux de la reconstruction de Glasgow à la fin des années 80 et au début des années 90 en "ville créative" »⁴. La réforme de Glasgow est, bien entendu, le résultat de sa désignation en tant que capitale européenne de la culture 1990, et c'est la candidature de NewcastleGateshead au titre de capitale de la culture 2008 qui explique l'importance accordée aujourd'hui à la culture du nord-est de l'Angleterre. On ne peut nier que le Nord-Est ait appris de l'expérience de Glasgow et que des mesures aient été prises afin que l'inclusion sociale soit au cœur des développements culturels. L'énergie et l'enthousiasme suscités par la candidature de 2008 ont

indubitablement rapproché les gens en les encourageant à former de nouveaux partenariats efficaces. À titre d'exemple, le nouvel esprit de coopération entre l'Université de Newcastle, le Conseil municipal de Newcastle et l'agence de développement régional *One NorthEast*, né du développement du quartier culturel de l'université et notamment à l'origine du projet de création d'un *Great North Museum* d'une valeur de 26 millions GBP, a plus récemment donné naissance au plan visionnaire de transformation de Newcastle en « ville scientifique ». Nombre d'universités de la région ont réagi en développant leurs propres stratégies culturelles, souvent clairement intégrées à leurs plans institutionnels et étroitement liées aux développements de leurs localités.

Il convient également de garder à l'esprit l'importance de la pensée créative pour tous les secteurs et plus particulièrement le mélange puissant de la recherche scientifique et de la créativité, sujet qui a fait l'objet d'études menées en particulier par NESTA (*National Endowment for Science, Technology and the Arts*), la Fondation pour les sciences, la technologie et les arts. Dans l'une de ses récentes publications, Anthony Sargent et Katherine Zeserson (2007) nous rappellent que « toutes les études évoquent les mêmes facteurs de succès dans les entreprises et organisations efficaces qui réussissent – des qualités telles que souplesse, fluidité, inventivité, connectivité humaine et équilibre essentiel entre individualisme et collectivisme dans la génération et la production d'idées créatives – autant d'éléments caractérisant les processus de découverte scientifique *ainsi que* de création et de reproduction artistique ». L'intérêt actuellement affiché par tous les conseils de recherche du Royaume-Uni pour l'étude et le dépassement des frontières entre science, technologie et créativité artistique se reflète dans plusieurs développements récents dans les Universités du Nord-Est, tels que la Ville numérique (*Digital City*) de Teeside, le Centre des médias de Sunderland et le Laboratoire culturel (*Culture Lab*) de Newcastle.

L'enseignement supérieur et le développement culturel

Présence et identité culturelles

De la même façon que des emblèmes tels que *L'Ange du Nord* et le *Millenium Bridge* à Gateshead ou le *Symphony Hall* à Birmingham peuvent contribuer à définir une identité culturelle et à créer un certain rapport au territoire, de nombreuses universités établissent une présence culturelle à travers des manifestations physiques, impliquant souvent un mélange de bâtiments historiques et une architecture moderne saisissante. L'Université de Durham comprend le site du château de Durham classé au patrimoine mondial, tandis que son campus « *Queen's Campus* » à Stockton-on-Tees est doté d'un front de mer moderne semblable à celui du campus « *St. Peter's Campus* » de l'Université

de Sunderland au bord de la Wear, où le saisissant Centre national du verre d'une valeur de 15 millions GBP, dont la création a amené des souffleurs de verre de réputation mondiale à travailler aux côtés des étudiants de l'université, est situé à quelques pas de l'église médiévale de Saint-Pierre (St. Peter's Church), lieu de création des premiers vitraux jamais fabriqués en Angleterre. L'Université de Northumbria vient d'ouvrir son nouveau campus, le *City Campus East*, qui intègre sa très estimée école de design dans le cadre d'un investissement de 136 millions GBP dans son domaine physique.

En raison de son approche environnementale de la construction – une approche particulièrement adaptée pour un bâtiment qui abrite l'Institut pour la recherche sur l'environnement et la durabilité (*Institute for Research on Environment and Sustainability*) – le bâtiment Devonshire, ouvert en 2004, de l'Université de Newcastle a obtenu le prix Renaissance du Nord-Est du bâtiment de l'année délivré par l'Institution royale des experts immobiliers (*Royal Institution of Chartered Surveyors*). Le Laboratoire culturel, situé dans les grandes salles de réunion victoriennes (*Victorian Grand Assembly Rooms*), offre un cadre historique aux toutes dernières technologies numériques; auquel viennent s'ajouter d'autres bâtiments culturels, tels que le théâtre *Northern Stage*, le nouveau *Great North Museum*, qui comprend l'ancien musée Hancock et la galerie Hatton des Beaux-Arts, ainsi que le projet du *Northern Writer's Centre* (Centre de l'écrivain du Nord), également constitué d'un mélange d'ancien et de nouveau avec un bâtiment victorien rénové et un espace spécialement conçu pour accueillir des représentations en vue de constituer un quartier culturel (*Cultural Quarter*) destiné à encourager les visites du public et à éviter qu'ils se sentent comme des intrus indésirables. Cette interface avec le public, reflétée dans l'emplacement du quartier culturel situé juste en face du Centre civique de Newcastle et dans ses activités de proximité, telles que les concerts et les conférences publiques, est à l'image des aspirations de nombreuses autres universités britanniques qui considèrent à présent leur engagement auprès du public comme une activité centrale, qui nécessite d'être menée à bien physiquement et intellectuellement.

Là encore, le rapport au territoire est important. Divers aspects du quartier culturel de Newcastle ont pour objectif d'entretenir un sentiment d'identité régionale, du concept des « portes du paysage du Nord-Est » du *Great North Museum*, qui sera doté d'une galerie d'exposition et d'orientation dédiée au site du mur d'Hadrien classé au patrimoine mondial, à la promotion de la musique folklorique régionale au *Centre for Excellence in Teaching and Learning in Music and Inclusivity* (Centre pour l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique et pour l'inclusivité), un titre qui souligne l'importance du thème social dans une grande partie de la production musicale locale.

Diversité culturelle

L'enseignement supérieur contribue largement à la diversification du paysage culturel régional. L'ensemble des Universités du Nord-Est de l'Angleterre attire chaque année dans la région plus de 15 000 étudiants internationaux originaires de plus de 100 pays différents à travers le monde, auxquels viennent s'ajouter une cohorte d'employés universitaires venus de l'étranger pour des séjours plus longs. (La proportion croissante d'affectations internationales de professeurs originaires d'Europe et d'ailleurs est l'un des effets du recours de plus en plus important à l'Internet au cours des dernières années pour faire la publicité des postes universitaires vacants.) Ces deux groupes contribuent largement à la richesse de la diversité régionale, intellectuellement et culturellement parlant. De plus, nombre de partenariats internationaux dans la sphère des arts et de la culture permettent d'établir des liens multidisciplinaires plus étendus par le biais d'échanges de musiciens pour des concerts individuels et des festivals célébrant des traditions ethniques particulières ou encore la tenue d'expositions temporaires dans les musées et galeries d'art. Les universités sont souvent en position de leaders dans les débats culturels, faisant la promotion de la compréhension et de la tolérance internationales. Ainsi, l'affirmation de Bloomfield et Bianchini selon laquelle « l'objectif d'une approche interculturelle est de faciliter le dialogue, les échanges et la compréhension réciproque entre des personnes d'origines différentes » illustre parfaitement l'engagement de l'enseignement supérieur en faveur d'une « société ouverte » et de la compréhension internationale (Bloomfield and Bianchini, 2004).

Chose intéressante : le récent rapport de la Fondation Joseph Rowntree sur la diversité culturelle en Grande-Bretagne fait rarement directement référence aux universités (Wood et al., 2006). Le travail des universités est certes parfois mentionné en passant⁵, cependant il n'est pas mis au crédit des institutions bien que l'éducation, les arts et les industries créatives constituent deux des six aspects de l'activité locale étudiés dans cette étude. Ainsi, et peut-être est-ce symptomatique, tandis que le chapitre d'introduction fait référence aux six aspects de la construction de l'espace urbain, à savoir « 1. Consultation et engagement auprès des villes; 2. Conception et planification directrice ; 3. Entreprises et entrepreneuriat; 4. Éducation; 5. Les arts; 6. Le sport », sur la toute première page du rapport figure une liste presque identique avec en point numéro quatre « écoles » au lieu de « éducation » – un constat révélateur d'une tendance très commune dans les rapports et stratégies, qui assimilent souvent l'éducation aux écoles en ignorant l'enseignement postscolaire et supérieur (Wood et al., 2006, p. 13 et extrait d'introduction).

Développement du savoir et des compétences dans le secteur culturel

Les programmes universitaires fournissent l'un des principaux débouchés dans le secteur culturel. Cependant, traditionnellement, nombre de programmes développent en priorité des compétences créatives spécialisées au détriment de l'éventail plus large de compétences nécessaires lorsque les artistes s'installent à leur compte. Aujourd'hui, le défi de l'enseignement supérieur consiste donc à développer certaines compétences non spécialisées, telles que la gestion financière et le marketing, à la fois au sein de leurs programmes existants et dans le cadre de programmes courts pour le secteur plus large. Les universités sont bien placées pour fournir un enseignement dans ces domaines grâce à leurs écoles de commerce et à des programmes de gestion plus spécialisés dans des domaines, tels que la gestion des arts. Elles offrent en outre des expériences interdisciplinaires plus vastes grâce à des programmes combinés. D'autres formations génériques sont proposées dans l'entrepreneuriat et la direction. Encore une fois, la diversité des approches disciplinaires de la créativité et de la direction, des programmes artistiques spécifiques aux programmes plus génériques tels que le MBA, font de l'enseignement supérieur l'institution la mieux placée pour répondre à ces besoins.

Bien que l'essentiel de la demande en matière d'apprentissage professionnel dans le secteur se concentre en premier lieu sur les compétences commerciales et l'entrepreneuriat, le développement des compétences créatives spécifiques est également important, notamment dans des domaines tels que les médias numériques, où les technologies sont en constante évolution⁶. L'accent récemment mis par le gouvernement sur les compétences de haut niveau à travers le *Higher Education Funding Council of England* (Conseil anglais de financement de l'enseignement supérieur) a suscité un intérêt nouveau pour l'ensemble de ce domaine disciplinaire.

Les partenariats dans le développement de l'exercice professionnel reposent sur les forces mutuelles des universités et des institutions culturelles, créant ainsi une base de connaissances en matière d'exercice professionnel. L'une des forces du nord-est de l'Angleterre est que les universités comme les lieux culturels sont habitués à collaborer ensemble. Il n'est donc pas surprenant que divers partenariats intersectoriels aient pu s'établir. Par exemple, l'Université de Northumbria propose un *Master of Arts* (MA) de théâtre et d'exercice de la représentation mention théâtre vivant, un lieu récemment rénové et connu pour avoir toujours encouragé une écriture nouvelle, un MA Beaux-arts et Éducation en collaboration avec le Centre d'art contemporain BALTIC, ainsi que des programmes de coopération avec l'Agence nationale de danse pour le nord-est de l'Angleterre, *Dance City*. Le *Centre for Excellence in Teaching and Learning in Music and Inclusivity* (Centre pour

l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage de la musique et pour l'inclusivité) est un partenariat entre les six Universités du Nord-Est et *The Sage Gateshead*, un partenariat doté d'un certain nombre de projets associant l'expertise professionnelle de *The Sage Gateshead* en matière de représentation et dans d'autres domaines, et les forces diverses et largement complémentaires des différentes universités.

Les stages constituent un pont évident entre le monde universitaire et l'environnement professionnel, offrant les bénéfices d'une expérience sur le terrain pour les étudiants et d'aptitudes supplémentaires ajoutées à une approche fraîche de l'entreprise d'accueil. Ces stages sont en général dans la région, cependant certains programmes proposent un éventail national et même international d'options, offrant ainsi aux étudiants une perspective véritablement globale sur leur discipline. Ces liens internationaux sont également encouragés par des programmes d'échange, qui peuvent amener divers étudiants internationaux dans la région de même que les postes d'enseignement et de recherche peuvent attirer des employés universitaires étrangers pendant de courtes périodes, offrant ainsi une fois de plus de nouvelles perspectives culturelles.

Entreprises et engagements culturels

Les universités ont un rôle important à jouer en termes de soutien aux étudiants, et parfois au personnel, dans la création de nouvelles entreprises culturelles – souvent des entreprises individuelles, comme nombre de petites et moyennes entreprises dans le secteur culturel⁷. Les centres d'entreprise et les unités de gestation offrent des installations et des conseils aux étudiants qui font la transition de l'université à la profession, en leur apportant un soutien par le biais de programmes de conseil en affaires. Les réseaux sont essentiels pour les petites entreprises. Ainsi, l'expérience du personnel de l'université et de leurs contacts dans toute la région, par le biais de réseaux d'anciens étudiants qui ont réussi, peut fournir aux étudiants le soutien et les conseils si importants durant les premières années d'une nouvelle entreprise.

Le bénévolat est une forme alternative d'engagement dans des stages plus formels qui est souvent attrayante pour les étudiants qui ne font pas partie de programmes liés à la culture. Les étudiants issus d'un club théâtral universitaire, par exemple, aspirent souvent à s'impliquer dans des productions professionnelles, sur les planches ou en qualité d'assistants, en soutien de l'équipe technique ou de l'équipe des coulisses, ou pour la publicité ou le marketing. Il existe également des possibilités de travail dans le secteur bénévole afin de soutenir les entreprises communautaires, en travaillant par exemple avec les groupes désavantagés. Les bénévoles sont souvent essentiels au bon fonctionnement des institutions culturelles, qu'il s'agisse de travailler à l'accueil d'une galerie d'art ou d'aider au catalogage ou à la conservation des

collections des musées et des bibliothèques. L'agence de développement régional *One NorthEast* a récemment mis en place un programme régional de bénévolat culturel, dont le site web aide les réseaux de bénévoles de la région à rejoindre la Communauté d'échange du savoir (<http://kx.onenortheast.co.uk/rcvp>).

C'est là que la culture et le sport se rejoignent. L'Université de Durham est dotée d'un important programme bénévole visant à soutenir diverses initiatives sportives impliquant les groupes désavantagés au sein de la communauté locale. À mesure qu'approchent 2012 et les Jeux olympiques de Londres, les options visant à relier les projets culturels au sport deviendront de plus en plus attrayantes, notamment en termes d'accès aux financements. Les étudiants bénévoles au sein des organisations culturelles constituent également un lien avec le public potentiel que représente le corps étudiant dans son ensemble. L'un des principaux défis pour les universités va consister à tirer profit de ce public potentiel pour des événements culturels; c'est là que l'utilisation des nouvelles technologies peut s'avérer cruciale, même s'il ne s'agit que de se servir des SMS comme moyen de publicité événementielle.

Recherche culturelle et échanges de connaissances

L'une des contributions les plus importantes de l'enseignement supérieur au secteur culturel est l'expansion de la base de connaissances par la recherche dans les domaines créatifs (par exemple, exercices d'interprétation en musique ou au théâtre, ou développement de nouvelles technologies créatives dans le domaine des médias numériques) ou encore dans des domaines plus administratifs (par exemple, recherche en marketing, profils du public ou politique de la culture). Les échanges de connaissances sont facilités par des mécanismes tels que les partenariats de transfert de connaissances, dans lesquels les étudiants ou le personnel sont placés au sein d'une organisation afin de partager leur expertise dans un domaine spécifique. Ces partenariats et programmes associés sont proposés par diverses institutions telles que l'*Arts and Humanities Research Council* (AHRC, Conseil pour la recherche sur les arts et les lettres) et *One NorthEast* afin de soutenir l'innovation dans les industries culturelles.

L'AHRC dispose également d'un programme de bourses communes de doctorat visant à assurer le financement des étudiants en doctorat dans le contexte d'une organisation externe afin qu'ils travaillent sur des questions qui bénéficieront à la fois à l'organisation et à l'institution dont ils ou elles sont issu(e)s (un programme comparable à celui des bourses CASE établi de longue date et financé par le conseil pour la recherche économique et sociale, l'*Economic and Social Research Council*). Ces programmes permettent non seulement à l'organisation de bénéficier directement des recherches menées

par l'étudiant mais offrent également à l'étudiant une compréhension approfondie de l'entreprise dans laquelle il travaille. Plusieurs universités du Nord-Est ont déjà établi un record en matière de bourses communes fructueuses avec des organisations telles que *The Sage Gateshead*, les musées *Tyne and Wear*, *Seven Stories*, le Centre des livres pour enfants (*Centre for Children's Books*) et le cinéma *Tyneside*, tandis que les liens de l'Université de Teesside avec le festival audiovisuel offrent diverses possibilités aux étudiants.

Des groupes universitaires, tels que l'Unité de gestion culturelle de l'Université de Northumbria et le Centre international des études culturelles et du patrimoine (*Centre for Cultural and Heritage Studies*) de l'Université de Newcastle, travaillent souvent ensemble avec des institutions régionales sur des sujets de recherche spécifiques, ainsi qu'avec l'Observatoire culturel du nord-est de l'Angleterre (*North East England Cultural Observatory*) basé dans le consortium régional culturel, *Culture North East*.

Facteurs critiques de réussite

Contexte de la politique nationale, cadres d'action et engagement institutionnel

Le succès de l'engagement des universités auprès de la région dépend dans une large mesure des stratégies et structures à la fois au sein de l'enseignement supérieur et au sein des organes gouvernementaux responsables du secteur culturel. Le gouvernement national doit travailler dans l'ensemble des départements clés, en particulier dans le Département de la culture, des médias et des sports et le nouveau Département pour l'innovation, les universités et les compétences. Trop souvent les politiques sont développées en vase clos sans réelle consultation des différents départements. Le dialogue avec les conseils des compétences sectorielles ainsi que le Conseil des arts d'Angleterre (*Arts Council England*) est également important.

Au sein des institutions d'enseignement supérieur également, les mécanismes et structures peuvent aisément nuire à l'établissement de relations fructueuses avec des organisations externes. Les départements artistiques n'ont pas accès à des sources de financement aussi diverses et conséquentes que celles des départements de disciplines telles que les sciences, l'ingénierie et la médecine. La parité en matière de financement des arts est donc nécessaire dans l'enseignement, l'apprentissage et les activités de réseaux, ainsi que dans la recherche. L'engagement institutionnel venant d'en haut, la réussite dépend de responsables hauts placés culturellement informés, engagés au sein des universités et qui sont prêts à accorder une place importante à cette question dans leurs plans institutionnels au lieu de la

reléguer à la périphérie, et ce afin d'être en mesure d'influencer d'autres stratégies constitutives, de la politique de l'immobilier à la planification évènementielle⁸. L'importance des contributions culturelles individuelles et collectives doit également être reconnue à tous les niveaux et des mécanismes appropriés doivent être mis en place afin d'identifier et de récompenser les responsables et les équipes par la pratique de l'avancement et d'autres voies, telles que la reconnaissance dans les médias de la contribution du personnel universitaire et des étudiants à une part importante de l'activité culturelle.

Développement culturel régional

De même que l'alignement des programmes nationaux du gouvernement est nécessaire, une réflexion commune au niveau régional est essentielle. À l'heure actuelle, les stratégies d'engagement régional ne manquent pas, qu'elles viennent d'associations de développement régional, du gouvernement local, d'organisations culturelles, telles que l'Arts Council (Conseil des arts), le *Creative and Cultural Skills* (Conseil des compétences sectorielles pour les industries créatives et culturelles) ou les *Regional Cultural Consortia* (Consortiums culturels régionaux). En revanche, un élément fait défaut à ces stratégies, à savoir la connaissance des différents moteurs commerciaux des organisations, de l'impact de ces derniers sur ce que les organisations sont en mesure de faire, de la manière dont les différentes stratégies se recoupent et interagissent et de la manière dont elles peuvent être transformées en plans d'action clairs et cohérents. Une collaboration fructueuse nécessite un objectif commun et des mécanismes d'engagement identifiés, autant d'éléments qui dépendent de l'identification de forums appropriés permettant un partage en matière d'approches dans le cadre d'une représentation croisée appropriée.

Le temps d'un partenariat fructueux entre l'enseignement supérieur et le secteur culturel dans le Nord-Est est arrivé. Plusieurs universités développent en effet des stratégies culturelles plus explicites, en nommant des agents culturels individuels et en établissant des alliances et réseaux stratégiques externes avec des artistes, des lieux culturels et des entreprises. D'autre part, des organes comme le l'Arts Council ont également élaboré leurs propres stratégies d'engagement dans l'enseignement supérieur, un signe de reconnaissance de l'importance des universités encore impossible il y a dix ans (Arts Council England, 2006)⁹. Les mécanismes d'engagement se développent parallèlement aux stratégies de coinvestissement qui reconnaissent le manque d'équité dans le financement des secteurs. Ces mécanismes doivent être articulés, comme dans toute coopération réussie, autour d'un respect et d'une compréhension mutuels. De même, comme dans toute autre forme d'entreprise coopérative, ils nécessitent l'identification de « champions de projet » – des responsables culturels régionaux, des entrepreneurs et des ambassadeurs comprenant les différentes langues

parlées au sein de l'éducation, du gouvernement et du secteur culturel, et en mesure de communiquer de part et d'autre de ces frontières.

Estimation de la « valeur culturelle »

À bien des égards, la valeur culturelle est souvent intangible. La contribution civique est difficilement mesurable bien que les indicateurs de qualité de vie ne manquent pas¹⁰. Nous devons définir plus clairement les mesures et les résultats relatifs à l'essentiel de cette activité. Bien que ce type de mesures soit désormais identifié et accepté pour ce qui concerne l'impact régional plus large du développement et de la régénération soutenus par la culture, elles demeurent beaucoup moins clairement définies au niveau institutionnel.

Les arts, bien entendu, sont souvent chers : dans le climat actuel d'entrée gratuite dans les principaux musées et galeries, il est difficile de trouver des moyens de tirer profit des visites, mis à part les recettes des magasins et la non gratuité de certaines expositions temporaires. Ainsi, nombre des programmes plus innovants dans les arts de la représentation, en particulier dans le répertoire contemporain, perdent de l'argent au lieu d'en gagner. L'essentiel des bénéfices issus des entreprises culturelles sont difficilement mesurables : un théâtre ou un musée peut attirer des milliers de visiteurs sur le campus, à partir de moins de cinq ans, mais il est difficile d'établir combien de ces visiteurs, directement influencés par ces expériences, s'inscrivent des années plus tard à l'université. Un étudiant en médecine potentiel peut en partie baser sa décision finale concernant l'endroit où il souhaite étudier sur l'importance de son club théâtral ou la qualité de son orchestre et non uniquement sur la qualité de l'enseignement médical. Cependant, ces facteurs additionnels ne peuvent faire l'objet d'estimations normales.

Cependant, les principales institutions de recherche devraient être en mesure de développer de nouveaux moyens plus efficaces de mesurer leur propre contribution à la qualité de vie aux niveaux institutionnel, régional, national et même international. Les universités représentent une part importante des institutions européennes ayant survécu depuis le Moyen Âge et cette longévité s'explique en grande partie par leur contribution cruciale aux développements sociaux, économiques et culturels qui les entourent. Le nouveau millénaire a vu naître la volonté de reconnaître la valeur de la culture en tant que contributeur majeur à la qualité de vie et à la prospérité économique, et dans le nord-est de l'Angleterre certaines circonstances géographiques et sociales particulières offrent de véritables possibilités de partenariat entre les universités et les organisations culturelles de la région. Il s'agit là d'un défi que ni l'enseignement supérieur ni ses partenaires potentiels dans le secteur culturel ne peuvent se permettre d'ignorer.

Les auteurs :

Dr Eric Cross
Doyen des Affaires culturelles
Newcastle University
Faculty of Humanities and Social Sciences
7th Floor, Daysh Building
Newcastle upon Tyne NE1 7RU
Royaume-Uni
E-mail : eric.cross@newcastle.ac.uk

Helen Pickering
Directeur exécutif
Universities for the North East
1 Hylton Park – Wessington Way
Sunderland SR5 3HD
Royaume-Uni
E-mail : h.pickering@unis4ne.ac.uk

Notes

1. *Staying Ahead* (The Work Foundation, 2007, p. 192), inclut dans les industries créatives les 13 secteurs suivants: la publicité, l'architecture, l'art et les antiquités, les jeux informatiques, l'artisanat, le design, le stylisme, les films et la vidéo, la musique, les arts de la représentation, l'édition, les logiciels, ainsi que la télévision et la radio. L'ensemble de ces industries représente 7.3 % de la valeur brute créée en 2004 (l'année la plus récente pour laquelle nous disposons de données). Elles ont enregistré une croissance moyenne de 5 % par an entre 1997 et 2004, contre une croissance moyenne de 3 % dans l'ensemble de l'économie au cours de la même période. Les exportations totalisaient 13 milliards GBP en 2004, soit 4.3 % de l'ensemble des biens et services exportés. L'emploi dans le secteur créatif totalisait 1.8 million d'emplois durant l'été 2005, à savoir plus d'1 million d'emplois dans les industries créatives et 780 000 emplois créatifs dans les entreprises d'autres industries.
2. Ce chiffre est tiré de l'enquête *Taking Part*, une enquête nationale continue sur la participation aux activités culturelles, menée par le biais d'entretiens en face à face avec environ 29 000 adultes issus de ménages privés en Angleterre et devant bientôt être publiée par le DCMS.
3. Un autre rapport récent du DCMS par Graeme Evans et Phyllida Shaw (2004) présente une série d'études de cas fondées sur des données empiriques et menées à travers le Royaume-Uni sur la contribution de la culture à la régénération, tandis qu'une étude davantage axée sur la région menée par Christopher Bailey et al. (2004) suggère que « loin d'être assimilable à un effet de ruissellement, une régénération soutenue par la culture qui a réussi contrebalance les processus plus larges de globalisation culturelle ».
4. Luke Binns (2005) fait état d'inquiétudes similaires concernant les bénéfices de la renaissance culturelle aux yeux de nombreux habitants de Glasgow. Les suggestions, selon lesquelles nombre d'habitants résidant dans les cités délabrées

- de zones caractérisées par un taux de chômage élevé et d'autres problèmes sociaux ont été oubliées, nous rappellent que le vrai test concernant la transformation des quais de Gateshead sera son impact dans dix ans sur les cités défavorisées situées à moins de deux kilomètres de là.
5. Par exemple, les travaux de Tina Gharavi, une réalisatrice basée à l'Université de Newcastle, elle-même réfugiée iranienne, avec les réfugiés et demandeurs d'asile.
 6. Le nouveau partenariat, *Film and Digital Media Exchange*, dirigé par l'Université d'Hertfordshire en partenariat avec l'Université d'Anglia Ruskin, l'Université d'East Anglia, la *Norwich School of Art and Design* (école d'art et de design) et le *West Herts College of Further Education* (collège d'enseignement postsecondaire), est à l'origine du développement de partenariats stratégiques avec des acteurs majeurs de ce secteur afin de fournir des ressources humaines et un soutien commercial aux studios et à leurs chaînes de fournisseurs. Il a pour priorité l'amélioration de la culture de l'entrepreneuriat, la fourniture de renseignements prévisionnels, le développement d'une présence physique à travers les Centres d'entreprise créative (*Creative Enterprise Centres*) et le travail en partenariat avec Skillset, le conseil des compétences sectorielles. Voir www.fdmx.co.uk.
 7. Selon un rapport du conseil des compétences sectorielles pour les industries créatives et culturelles, le *Creative and Cultural Skills* (n.d.), plus de 94 % des entreprises créatives et culturelles du secteur disposent de moins de dix employés.
 8. La mission de l'Université de Newcastle, par exemple, met explicitement l'accent sur le développement culturel: « Pour devenir une université performante en recherche de classe internationale, offrir un enseignement de qualité supérieure et jouer un rôle déterminant dans le développement économique, social et culturel du nord-est de l'Angleterre ». Cela a eu un impact majeur sur la priorité accordée par les institutions au travail de proximité culturelle et les investissements dans les infrastructures culturelles sur le campus. L'université investissements dans les infrastructures culturelles sur le campus. L'université a également créé en 2002 un nouveau poste de Doyen des Affaires culturelles, soulignant une fois de plus cet aspect de l'activité institutionnelle.
 9. La nomination récente d'un Responsable du développement culturel, accueilli au sein de l'organisation des Universités du Nord-Est mais financé par l'Arts Council, illustre parfaitement le développement de cette philosophie de la confiance et du partenariat, de même que la mise en place de nouveaux forums au niveau national afin de faciliter le dialogue entre l'Arts Council et les différents groupes universitaires.
 10. Par exemple, le rapport de la Commission d'audit sur les indicateurs locaux de qualité de vie fournit simplement deux mesures générales sous la rubrique « culture et loisirs »: « Le pourcentage de la population situé à 20 minutes de trajet (urbain – à pied, rural – en voiture) des différents types d'installations sportives; et le pourcentage d'habitants qui pensent que dans leur localité, au cours des trois dernières années, les éléments suivants se sont améliorés ou n'ont connu aucune évolution a) les activités destinées aux adolescents; b) les installations culturelles (par exemple, les cinémas, les musées); c) les installations destinées aux jeunes enfants; d) les installations sportives et de loisirs; e) les parcs et les espaces ouverts » (Audit Commission, 2005).

Références

- Arts Council England (2006), *Arts, Enterprise and Excellence: Strategy for Higher Education*, Arts Council England, Londres.
- Audit Commission (2005), *Local Quality of Life Indicators – Supporting Local Communities to Become Sustainable*, www.audit-commission.gov.uk/.
- Bailey, C., S. Miles et P. Stark (2004), « Culture-led Urban Regeneration and the Revitalisation of Identities in Newcastle, Gateshead and the North East of England », *International Journal of Cultural Policy*, vol. 10, n° 1, pp. 47-65.
- Binns, L. (2005), *Capitalising on Culture: An Evaluation of Culture-led Urban Regeneration Policy*, Faculty of the Built Environment, Dublin Institute of Technology, section 5.
- Bloomfield, J. et F. Bianchini (2004), *Planning for the Intercultural City*, Comedia, Bournes Green.
- Creative and Cultural Skills (n.d.), *Access All Areas*, www.ccskills.org.uk/media/cms/documents/pdf/Access%20all%20Areas%20Brochure.pdf.
- Evans, G. et P. Shaw (2004), *The Contribution of Culture to Regeneration in the UK: A Review of Evidence*, London Metropolitan University, Londres.
- Florida, R. (2005), *The Flight of the Creative Class: The New Global Competition for Talent*, HarperCollins, New York.
- Florida, R. (2000), *The Rise of the Creative Class: And How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Gibson, L. et D. Stevenson (2004), « Urban Space and the Uses of Culture », *International Journal of Cultural Policy*, vol. 10, n° 1, pp. 1-4.
- Sargent, A. et K. Zeserson (2007), *Beginning at the Beginning: The Creativity Gap*, NESTA, Londres, p. 18.
- The Work Foundation (2007), *Staying Ahead: The Economic Performance of the UK's Creative Industries*, Department for Culture, Media and Sport, Londres.
- Wood, P. et al. (2006), *Cultural Diversity in Britain: A Toolkit for Cross-Cultural Co-operation*, Joseph Rowntree Foundation, York.

Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents : l'exemple d'USQ

par

Bill Lovegrove et John Clarke

University of Southern Queensland, Australie

Le gouvernement australien a mis en place un large panel de stratégies en vue de réaliser certains de ses objectifs spécifiques, axés notamment sur la déréglementation du secteur de l'enseignement supérieur. Les stratégies mises en œuvre dans ce cadre consistent par exemple à réduire le montant des fonds publics alloués aux universités (en termes réels), pour inciter les établissements d'enseignement supérieur à trouver d'autres sources de financement; à déployer les fonds publics de façon ciblée (notamment en faveur des pôles de croissance et des infrastructures); à mettre en place des systèmes de rémunération incitatifs; à prévoir ou à mettre en place une réallocation des fonds en fonction des performances; à octroyer des subventions à l'issue d'un processus de mise en concurrence; ou encore à réviser les mécanismes de financement existants en vue de promouvoir les meilleures pratiques. Le gouvernement australien a en outre recours à des mesures de nature non financière, notamment en prenant des dispositions politiques spéciales; en créant des organismes et des forums axés spécifiquement sur la réalisation des objectifs stratégiques; en publiant des documents de synthèse et des lignes directrices; en assurant la diffusion d'indicateurs de performance et de comptes rendus d'évaluation; en définissant clairement les processus et les cadres à appliquer en matière d'obligation redditionnelle et de transparence; enfin en mettant en œuvre diverses approches visant à promouvoir, encourager ou accélérer la restructuration du secteur.

L'une des tendances de fond de la politique menée par le gouvernement australien dans le domaine de l'enseignement supérieur consiste à promouvoir la diversification du secteur, en incitant chaque établissement à se doter d'une identité propre. Cette stratégie est porteuse de nombreux défis et opportunités pour les établissements régionaux de nouvelle génération, contraints de se positionner sur un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus compétitif, sans perdre de vue leurs obligations et le service qu'ils sont censés fournir à la collectivité.

Au vu de ces objectifs potentiellement divergents, les auteurs analysent l'expérience de l'University of Southern Queensland (USQ), qui s'efforce d'asseoir sa place de leader de l'enseignement supérieur ouvert et flexible.

University of Southern Queensland (USQ) – présentation

Située dans l'État du Queensland, sur la côte est de l'Australie, USQ est une université régionale de taille moyenne (27 000 inscrits) qui n'est pas réservée à l'élite. Le principal campus de l'université se situe dans la ville régionale de Toowoomba, à 120 km à l'ouest de Brisbane, capitale du Queensland. USQ compte également deux campus délocalisés de moindre envergure (l'un sur la *Fraser Coast* et l'autre, plus récent, à Springfield, dans la banlieue de Brisbane). USQ a en outre établi un partenariat avec le *Queensland College of Wine Tourism* dans la ville régionale de Stanthorpe, non loin de la frontière entre le Queensland et les Nouvelles-Galles du Sud. Depuis la fin des années 1970, USQ est le chef de file de l'enseignement ouvert et à distance, largement basé sur les nouvelles technologies : 80 % des effectifs inscrits étudient en effet hors du campus. En tant qu'université régionale, USQ est tenue de servir la collectivité à l'échelon local, de continuer à proposer une offre de services d'enseignement supérieur suffisamment large pour répondre à la demande locale et aux besoins régionaux, et de contribuer, par le biais d'un engagement solide, au développement économique et social de la région.

Créé en 1967, l'ancêtre d'USQ a évolué au cours des années 1970 et 1980 pour devenir un établissement d'enseignement post-secondaire. Confronté à la fois aux possibilités limitées de recrutement à l'échelon régional et à la nécessité de jouer un rôle social vis-à-vis des habitants des vastes zones rurales du sud et de l'ouest du Queensland, cet établissement s'est vu contraint d'évoluer vers l'enseignement à distance, dont il est rapidement devenu l'un des chefs de file. USQ a su conserver, jusqu'à nos jours, cette place reconnue, comme en témoignent les nombreux prix prestigieux qui lui ont été décernés. USQ a notamment été nommée, ainsi qu'un autre établissement d'enseignement supérieur, « Université de l'année 2000-01 » par le *Good Universities Guide* australien, pour avoir « contribué au développement de l'université virtuelle ». USQ a également su tirer parti de sa solide réputation pour devenir l'un des pionniers de l'enseignement transnational dans les années 1980 et réussir, plus récemment, à asseoir sa position sur de nouveaux marchés via l'ouverture de campus délocalisés*.

* La liste des principales publications du Pr. Jim Taylor, Recteur adjoint d'USQ (Services d'Enseignement transfrontalier), disponible à l'adresse www.usq.edu.au/users/taylorj/publications.htm, permet aux lecteurs qui le souhaitent d'accéder à une présentation générale de la stratégie mise en œuvre par USQ en matière d'apprentissage ouvert et flexible.

En raison de cette implantation excentrée par rapport aux grandes agglomérations australiennes, de ce passé d'établissement d'enseignement post-secondaire et des nombreuses activités menées dans le domaine de l'enseignement flexible et basé sur les ressources, une grande partie des étudiants inscrits à USQ relèvent de la catégorie des étudiants « non traditionnels ». Ainsi, les individus issus de groupes par ailleurs sous-représentés dans le système d'enseignement supérieur australien sont surreprésentés à USQ; il s'agit notamment d'étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés ou originaires de zones rurales et/ou isolées. Bien souvent, les étudiants inscrits à USQ sont les premiers de leur famille à suivre des études supérieures. La population étudiante est constituée, pour une large part, d'adultes (l'âge moyen des inscrits à USQ étant supérieur à 26 ans), qui profitent souvent de l'enseignement à distance pour mener parallèlement études et vie professionnelle. L'université compte également une importante population d'élèves issus de groupes présentant des besoins spécifiques, tels que les Australiens Indigènes, les étudiants originaires de familles réfugiées ou ceux entamant des études supérieures après avoir interrompu leur scolarité.

Évolution du secteur australien de l'enseignement supérieur

L'impact des évolutions économiques, sociales, politiques et éducatives induites par la mondialisation, le post-fordisme et la montée en puissance de l'ère de l'information sur l'enseignement supérieur a fait l'objet d'analyses approfondies (Drucker, 1994; Limerick *et al.*, 1998; Marginson et Considine, 2000). Pour l'activité de base des universités, ces évolutions prennent la forme d'un marché de l'enseignement supérieur déréglementé, plus compétitif et davantage au fait des réalités; de nouveaux comportements au sein de la population étudiante; et d'exigences nouvelles en matière d'apprentissage et d'enseignement. Ces évolutions sont, à leur tour, associées à une mutation profonde du fonctionnement des universités. Pour Marginson et Considine (2000, p. 28), ces tendances coïncident avec le développement des « universités entrepreneuriales » :

« Toutes les universités australiennes sont désormais des universités entrepreneuriales. L'« université-entreprise » allie économie mixte publique/privée et culture quasi-entrepreneuriale d'une part, à des traditions académiques partiellement reconstituées, partiellement républicaines et partiellement brisées d'autre part. Il ne s'agit pas tant d'une culture d'entreprise foncièrement privée que d'une variante du secteur public, dans laquelle certaines des conditions et des méthodes de l'entreprise (concurrence, conscience du caractère limité des ressources, marketing, formulation des objectifs en termes financiers) ont été greffées à la bureaucratie existante, désormais ouverte aux pressions

extérieures. [...] Dans leur économie politique, les universités entrepreneuriales se situent à mi-chemin entre les établissements universitaires publics qu'elles étaient autrefois et les entreprises privées que certains voient déjà en elles (à tort ou à raison). »

Comme dans tous les pays développés, les gouvernements ont été un vecteur central de changement dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le gouvernement australien a ainsi mis en place un large panel de stratégies en vue de réaliser certains de ses objectifs spécifiques, l'accélération de la déréglementation du secteur figurant au centre des préoccupations des gouvernements qui se sont succédés depuis de nombreuses années. Parmi les différentes stratégies employées, citons notamment le déploiement ciblé des fonds publics en fonction de critères spécifiques (y compris les performances), en vue d'encourager les efforts des établissements d'enseignement supérieur (EES) dans telle ou telle voie. En outre, les gouvernements tentent d'influencer les pratiques par le biais de dispositifs de nature non financière, tels que des dispositions politiques spéciales, la création d'organismes ou de forums clés chargés de promouvoir certains objectifs politiques spécifiques, la publication d'indicateurs de performance ou de comptes rendus d'évaluation, ou encore la définition de processus et de cadres clairs à appliquer en matière d'obligation redditionnelle et de transparence. Les gouvernements s'efforcent par ailleurs d'intensifier la concurrence en encourageant les fournisseurs privés de services d'enseignement supérieur et en proposant des alternatives aux établissements financés par des fonds publics, piliers historiques de l'enseignement supérieur australien, notamment en instaurant certains programmes de premier cycle entièrement payants. En outre, la réduction planifiée des fonds publics alloués à l'enseignement supérieur (en termes réels), qui a contraint les universités à se positionner de façon à trouver d'autres sources de financement et à tirer parti des opportunités offertes par la déréglementation, a également contribué à l'essor de l'esprit d'entreprise chez les EES et au renforcement de leurs liens avec la sphère économique.

Parallèlement, le marché a opéré une mutation radicale. Le faible niveau du taux de chômage, la hausse de la demande d'enseignement et de formation professionnelle liée, en partie, à l'essor des échanges, la hausse des frais de scolarité pour les étudiants, et l'engorgement des EES financés par les pouvoirs publics se sont traduits, ces dernières années, par une baisse de la demande d'enseignement supérieur en Australie. Couplée à un essoufflement de la croissance du marché d'outre-mer traditionnel de l'Australie, cette évolution a eu pour conséquence une intensification de la concurrence observée entre les universités australiennes en matière de recrutement. Cette situation est encore aggravée par l'évolution des modalités de scolarisation et l'instabilité de la demande des étudiants, liées au taux élevé d'emploi au sein de la population étudiante, à la diversification des programmes proposés

et à la pratique croissante de « l'année de césure », autrement dit d'une interruption prolongée de la scolarité mise à profit pour réaliser un projet personnel.

Cette évolution des modalités de scolarisation a été synonyme de défis majeurs pour USQ. La densité des effectifs (nombre moyen de cours auxquels s'inscrivent les étudiants chaque semestre) a ainsi diminué de près de 50 % au cours des six dernières années, et avoisine désormais 1, soit le quart de ce que représenterait exactement une densité d'effectifs à temps plein. Quelque 41 % des étudiants d'USQ ne s'inscrivent qu'à un des trois semestres assurés chaque année par l'université, tandis que seulement 36 % d'entre eux s'inscrivent, chaque année, dans les deux principaux semestres proposés (automne/hiver et hiver/printemps). Cette tendance est la conséquence du taux élevé d'études à temps partiel entreprises par les étudiants d'USQ, lui-même lié à la montée en puissance des emplois au sein de la population étudiante et au fait que la hausse des droits de scolarité dissuade certains étudiants potentiels de s'inscrire. À USQ, le nombre d'étudiants non traditionnels est particulièrement sensible à ce type de pressions, ce qui a pour effet une baisse du nombre de cours auxquels s'inscrivent les étudiants chaque semestre. Par exemple, puisque les inscrits sont, en grande partie, des adultes qui mènent de front études et vie professionnelle, ils ne peuvent différer le remboursement des dettes contractées dans le cadre du dispositif australien de prêt soumis au revenu (*Higher Education Contribution Scheme*) et s'efforcent généralement de minimiser les dépenses d'éducation. Les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés, nombreux à USQ, ont quant à eux naturellement davantage de chances d'être influencés par la hausse des frais de scolarité, donc de se détourner de l'enseignement supérieur pour chercher d'autres options et/ou de rechercher un emploi à temps partiel tout en poursuivant leurs études – autant de facteurs expliquant la baisse de la densité des effectifs. Par conséquent, bien qu'USQ soit parvenue à gagner de nouvelles parts de marché depuis sept semestres successifs, la nécessité de recruter un nombre croissant d'étudiants pour atteindre la densité d'effectifs cible se traduit par des sous-effectifs nets. Cette baisse de la densité des effectifs signifie que malgré le positionnement croissant d'USQ sur le marché, le nombre d'inscrits qu'elle totalise est en réalité en baisse.

L'exemple proposé ci-dessus met en évidence les difficultés auxquelles se trouvent confrontées les universités régionales australiennes de moindre envergure et moins prestigieuses, du fait de l'environnement nouveau dans lequel le système d'enseignement supérieur est contraint d'opérer. La déréglementation du secteur, l'intensification de la concurrence entre les EES en matière de recrutement, l'évolution des modalités de scolarisation et les

politiques publiques interventionnistes se sont traduites par l'émergence de différents enjeux pour ces universités, à savoir :

- la réduction des budgets et une pression accrue sur les ressources ;
- l'intensification de la concurrence entre les EES en matière de recrutement des étudiants, couplée à une baisse de la densité des effectifs : les universités ont donc de plus en plus de mal à atteindre leurs objectifs en termes d'inscriptions ;
- un examen plus rigoureux des performances en matière d'apprentissage, d'enseignement et de recherche, notamment sous la forme de classements publiés ;
- la place accrue accordée aux meilleures pratiques inspirées des entreprises ;
- des pressions plus fortes en faveur d'une amélioration de l'impact et de la pertinence de l'enseignement supérieur.

L'une des tendances de fond de la politique menée par le gouvernement australien dans le domaine de l'enseignement supérieur consiste à promouvoir la diversification du secteur, en incitant chaque établissement à se doter d'une identité propre. Cette stratégie ne va pas sans difficultés, notamment pour les universités qui ne font pas partie du « moule » traditionnel. Cependant, bien qu'il soit synonyme de défis majeurs pour les universités régionales de nouvelle génération, l'objectif de diversification affiché par le gouvernement s'accompagne également d'opportunités non négligeables. Les universités n'ont en tout cas d'autre choix que de prendre les mesures nécessaires pour relever ces défis et tenter de tirer parti des opportunités offertes par l'évolution des paramètres qui structurent le système d'enseignement supérieur : en d'autres termes, il leur faut devenir progressivement des universités entrepreneuriales. Cependant, pour USQ, l'orientation économique requise pour cette mutation ne doit pas nuire au respect des obligations qui lui incombent, en tant qu'université régionale, de s'engager de façon pertinente et productive auprès de la communauté locale et d'offrir des opportunités d'apprentissage à un large panel de profils étudiants.

Toutes les universités modernes se trouvent, naturellement, confrontées à la nécessité de concilier des objectifs divergents, ce dilemme étant plus ou moins épineux selon les cas. Watson (2003) souligne ainsi que l'impact des pressions accrues exercées sur l'enseignement supérieur a recréé une série de dilemmes pour les universités, notamment celui « d'être à la fois [...] compétitives et collégiales, privées et publiques, excellentes et équitables, et enfin entrepreneuriales et au fait des réalités sociales ».

Pour se positionner de manière à concilier au mieux ces objectifs divergents – prospérer en tant qu'entreprise commerciale viable et efficace, tout en s'acquittant de ses obligations sociales et collectives – USQ s'est dotée d'une stratégie baptisée « Réaliser notre potentiel ».

Améliorer la compétitivité d'USQ : la stratégie « Réaliser notre potentiel »

L'initiative « Réaliser notre potentiel » a été lancée afin de permettre à USQ, grâce à un positionnement nouveau, de relever les principaux défis que sont la réduction des budgets et l'intensification de la concurrence entre les EES en matière de recrutement des étudiants. Cette initiative consiste en un ensemble de stratégies de nature économique, à savoir :

- se forger une identité unique : la « marque » USQ ;
- garantir, à tout moment, l'excellence de l'apprentissage et de l'enseignement – optimiser l'expérience des étudiants dans son ensemble et leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires lorsqu'ils quittent l'université, ce qui confèrera à USQ un avantage concurrentiel ;
- améliorer la qualité et accroître la demande, la fidélisation, la progression et la réussite des étudiants ;
- optimiser les activités en termes de rendement, de priorités, de qualité et d'impact ;
- renforcer les capacités de l'établissement.

Forte de sa solide expérience de l'apprentissage ouvert et à distance, USQ est parvenue à conserver sa place de chef de file dans le domaine de l'apprentissage électronique. Cette position de force est due notamment au système « Fleximode », qui offre des expériences d'apprentissage mixtes à tous les étudiants par le biais de technologies et de ressources éducatives de pointe accessibles de n'importe quel endroit, couplé à une stratégie visant à établir de solides relations avec les étudiants. Garantir la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants est l'une des clés de voûte de l'approche retenue par USQ, et l'une des conditions clés de sa viabilité future.

Traditionnellement axée sur les étudiants non traditionnels, USQ a été l'un des premiers EES à mettre en place une approche d'apprentissage et d'enseignement centrée sur les étudiants. Les efforts constants menés par USQ en vue d'établir des liens solides avec ses étudiants constitue l'un des atouts spécifiques de l'université, car ils permettent d'améliorer la fidélisation des étudiants, en leur garantissant une intégration optimale et en leur offrant des approches flexibles et conformes à leurs besoins (Lovegrove et Clarke, 2005). Ces spécificités ont contribué à créer puis à renforcer la marque USQ. L'analyse du marché a permis d'identifier un certain nombre de thèmes

centraux associés à USQ aux yeux des autres acteurs : « famille » (métaphore servant à désigner la communauté d'USQ), « soutien » et « défi ». Couplées aux compétences reconnues de l'université en matière d'apprentissage électronique et flexible, cette image a contribué à asseoir la marque USQ, basée sur la devise « Offrir à nos étudiants une vie épanouissante, grâce à une grande flexibilité géographique ».

Pour établir la marque USQ au sein d'un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus concurrentiel, l'université a dû entreprendre un ensemble de projets de grande envergure qui lui permettront de se repositionner. Le premier volet de l'initiative « Réaliser notre potentiel » englobait ainsi un certain nombre de projets majeurs consistant à évaluer l'approche globale de l'université en matière d'apprentissage et d'enseignement. Il s'agissait de réexaminer l'offre de programmes académiques de l'établissement dans le cadre d'un exercice de grande ampleur baptisé « Rationalisation des programmes universitaires ». Les stratégies menées auparavant pour accroître la flexibilité à USQ n'avaient pas eu les effets escomptés, de nombreux programmes pâtissant alors d'effectifs trop bas et/ou d'une incapacité à restaurer leur rentabilité. Dans le cadre de la rationalisation des programmes académiques, certains programmes non productifs ont été supprimés pour dégager les ressources financières qui leur étaient autrefois affectées. Cette rationalisation n'a été effectuée qu'à l'issue d'un processus d'analyse des coûts et de la gestion par activité, mis en œuvre par l'université au cours des trois dernières années. Réduire la taille globale de l'offre de programmes universitaires tout en maintenant le nombre d'inscriptions par cours et sans porter atteinte à l'intérêt des programmes représentés, de toute évidence, un défi majeur pour l'université. Ce processus de rationalisation des programmes s'accompagne donc d'un ensemble de projets visant à évaluer tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement, afin de rationaliser les processus et d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage via une « Revitalisation des programmes universitaires ». Dans le cadre de la construction de la marque USQ, l'optimisation de l'approche adoptée par l'université vis-à-vis de l'apprentissage électronique revêt une importance centrale : d'où l'intérêt du système Fleximode, qui permet d'abolir progressivement les frontières entre apprentissage sur le campus et études à distance. USQ entend être reconnue comme chef de file des universités d'enseignement en offrant aux étudiants une flexibilité inédite. C'est la raison pour laquelle l'université bâtit sa réputation sur l'apprentissage ouvert, à distance et mixte, en devenant par exemple la première université australienne à rejoindre l'*OpenCourseWare Consortium* (2007) ou en renforçant ses capacités de recherche dans ce domaine via la création du *Learning Futures Innovations Institute*.

Le deuxième volet de l'initiative « Réaliser notre potentiel » vise à améliorer la qualité des services aux étudiants. Le « Projet de gestion des étudiants » consiste ainsi à rénover en profondeur la gestion des élèves en les considérant avant tout comme des clients, en définissant des niveaux de service garantis et en optimisant l'efficacité des activités. Cela a permis d'améliorer l'intégration et la coordination et de centraliser davantage la planification de la gestion des étudiants, selon le principe du « guichet unique » et grâce à la mise en commun des ressources humaines.

Conçu pour répondre à la réduction des budgets disponibles, le troisième volet de l'initiative a pour but d'optimiser l'efficacité des services et des systèmes administratifs : il comprend le « Projet relatif aux services internes » (qui vise précisément à rationaliser les Services Financiers et les Services Ressources Humaines) et le « Projet de gestion des installations ». L'efficacité des activités prend en effet une importance capitale dans le cadre de la stratégie mise en œuvre par USQ, dont une grande partie des dépenses d'exploitation est grevée par la masse salariale. L'optimisation de la gestion des ressources permettra de dégager les fonds nécessaires pour appliquer des approches flexibles, axées sur un calendrier, des objectifs stratégiques et un contenu. Il faut pour cela rationaliser, hiérarchiser, optimiser et simplifier les processus existants; trop souvent, en effet, la bureaucratie nuit au personnel au lieu de servir ses intérêts. En un mot, la question qui sous-tend ces initiatives de rationalisation est la suivante : comment réformer les processus de manière à ce qu'ils servent au mieux les intérêts du personnel? Axé sur le Parcours d'apprentissage des élèves, le développement professionnel, qui permet d'obtenir l'adhésion et l'implication des salariés, prend également à cet égard une importance capitale.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu schématique de l'initiative « Réaliser notre potentiel ».

Tableau 1. **Les piliers de l'initiative « Réaliser notre potentiel »**

	Projets	Coordinateurs des projets
Volet n° 1 : Renouveler et revitaliser l'apprentissage et l'enseignement	Rationalisation des programmes universitaires	Recteur adjoint (Recherche universitaire)
	Revitalisation des programmes et des cursus universitaires	Vice-recteur (Apprentissage et enseignement)
	Apprentissage électronique	Directeur exécutif, Division des services d'information universitaire
Volet n° 2 : Optimiser la qualité des services aux étudiants	Projet de gestion des étudiants	Vice-recteur (International)
Volet n° 3 : Optimiser le rendement et l'efficacité des services d'aide administrative	Projet relatif aux services internes :	
	● Services financiers	Directeur financier du groupe
	● Services ressources humaines	Directeur RH du groupe
	Projet de gestion des installations	Directeur général

Les points suivants ont contribué dans une large mesure au succès de l'initiative « Réaliser notre potentiel » :

- Celle-ci a été menée à l'issue de travaux approfondis visant à mettre en place les systèmes de base. L'initiative a été lancée en réponse à la nécessité, pour l'université, d'avoir une vue d'ensemble de ses processus et systèmes existants et de leur efficacité (par le biais d'une procédure d'audit, d'une analyse statistique rigoureuse et d'une étude comparative); des marchés (via une analyse et une étude du marché); et des coûts (via le recours systématique à une évaluation par activité). L'initiative « Réaliser notre potentiel » a également bénéficié, dans une large mesure, de l'excellent cadre de planification et de qualité mis en œuvre par l'université, suivant des approches pragmatiques étayées par une analyse statistique et une gestion de l'information solides.
- L'initiative repose sur les liens étroits établis entre l'université et les communautés avec lesquelles elle est appelée à travailler. L'organisation de forums réunissant des parties prenantes externes afin de promouvoir la participation de la collectivité au processus de changement a largement contribué, dès l'origine, à la planification et au bon déroulement du projet.
- L'initiative « Réaliser notre potentiel » consiste à repositionner l'établissement dans son ensemble. Faute d'une approche coordonnée et intégrée à l'échelon de l'université, à même de donner un aperçu global des structures et processus à l'œuvre dans les activités d'USQ, le résultat d'ensemble serait inévitablement compromis par les éléments ayant échappé à la réforme et à l'effort d'intégration.
- Chaque projet a été dirigé par un membre de la direction doté de l'autorité et de la connaissance de l'établissement et de ses priorités stratégiques requises pour gérer des projets d'une telle ampleur et d'une telle complexité.
- Tous les responsables de projets sont membres du groupe chargé d'assurer la gouvernance de l'initiative; celui-ci s'est réuni à intervalles réguliers pour encadrer et piloter l'initiative, résoudre les problèmes et surmonter les entraves éventuels, et assurer la coordination de l'ensemble.
- Chaque projet fait appel à des consultants externes, qui apportent l'expertise et l'objectivité qui font parfois défaut, et permettent à USQ d'avoir accès à des idées, des expériences et des informations comparatives autres que celles dont elle dispose déjà.
- Un autre projet faisant appel aux services de certains experts a été mis en place en vue de conseiller directement le recteur et les chefs de projets concernant les implications financières et humaines des recommandations formulées, le cas échéant, à l'issue des projets.

- L'accent a été mis notamment sur l'élaboration d'une rigoureuse stratégie de communication, pour permettre à l'ensemble des parties prenantes de comprendre le processus en cours, et donc faciliter leur adhésion. Il s'agit sans doute du paramètre le plus difficile à contrôler, car cet effort de communication nécessite au préalable d'identifier un large panel de parties prenantes internes et externes, et de surmonter certaines entraves telles que la résistance naturelle au changement, les craintes suscitées par « l'après changement », ou encore l'effet de la rumeur et du qu'en-dira-t-on. Les stratégies de communication mises en œuvre s'appuient sur divers moyens de communication; la diffusion élargie d'un document de réflexion avec appel à contributions; des sessions de planification réunissant des représentants de tous horizons; de nombreux forums publics organisés en collaboration avec les parties prenantes externes, à l'échelle de l'établissement et de ses départements/sections particuliers; des groupes de travail; et le recours à des bulletins d'information et à d'autres formes de médias (en projet).

Les signes indiquant le succès de ces stratégies seront par exemple la contribution financière positive de tous les programmes, la rationalisation achevée des processus et des services, l'accroissement de la part de marché, la hausse du niveau des étudiants à l'entrée, l'augmentation du nombre de candidatures à l'entrée, l'optimisation des performances et la fidélisation accrue des étudiants, le respect permanent des objectifs en termes de densité des effectifs, l'amélioration de la satisfaction des étudiants, ou encore la montée en puissance de l'établissement dans les classements nationaux. Des données probantes collectées dans certains de ces domaines indiquent d'ores et déjà que l'initiative porte ses fruits, notamment en termes de positionnement sur le marché et des effectifs des étudiants, dans la majeure partie (mais pas encore l'intégralité) de l'expérience globale des diplômés et dans la rationalisation des processus. Les autres avancées seront bien souvent longues à réaliser. Toutefois, la viabilité future d'USQ dépend du succès rencontré dans chacun de ces domaines.

Renforcement des capacités

L'un des points essentiels en période de réduction des coûts est qu'il faut non seulement continuer à respecter certaines exigences, mais aussi veiller à insuffler et à pérenniser l'élan nécessaire au développement. Continuer à renforcer les capacités en période de « rigueur » financière constitue sans doute le principal défi auquel sont confrontés les recteurs des universités régionales australiennes. USQ fournit un exemple de réussite en la matière : elle s'apprête en effet à ouvrir un nouveau campus délocalisé à Springfield, en périphérie de Brisbane, capitale de l'État du Queensland. Ce nouveau campus permet à USQ d'accéder à l'un des foyers de population où la croissance

démographique sera la plus forte d'Australie, et constitue ainsi une stratégie clé pour la hausse future des effectifs. Le campus de Springfield peut également servir de plateforme pour l'introduction de nouveaux programmes innovants à fort potentiel, notamment le premier programme de droit d'USQ. Cependant, ce type de projet représente naturellement un investissement de départ et des coûts d'infrastructures considérables, ce qui accroît d'autant la pression financière exercée sur l'établissement au cours des premières années. L'université est parvenue à transférer une partie des risques et des coûts initiaux par le biais d'accords passés avec des développeurs privés. Ce type d'arrangements présente toutefois plusieurs inconvénients : il doit faire l'objet d'une gestion soignée et accroît la nécessité d'assurer la rentabilité, l'efficacité et la gestion rigoureuse de la qualité à l'échelle de l'établissement dans son ensemble. L'université s'est également efforcée d'améliorer l'intégration entre ses processus de gestion financière et de planification stratégique, en rationalisant ses procédures budgétaires et en améliorant ses prévisions financières.

Optimiser la stratégie commerciale d'USQ sans porter atteinte à son engagement régional

Ces considérations conduisent naturellement à se demander si le fait qu'USQ ait décidé de renforcer son orientation commerciale et de mettre davantage l'accent sur certains fondamentaux de son activité de base, tels que son positionnement sur le marché ou le niveau de ses effectifs, a porté atteinte à son engagement à remplir d'autres volets de sa mission, notamment contribuer plus activement au développement économique, social et culturel des régions dans lesquelles elle est présente. Ce risque est sans nul doute réel. Mettre l'accent sur les résultats financiers et la compétitivité sur le marché, ce qui, de toute évidence, est en passe de devenir la norme dans les universités australiennes, risque effectivement de détourner l'université de ses responsabilités régionales. Cependant, grâce à un certain nombre de paramètres, USQ est en mesure de contrer ce risque.

Il convient ainsi de rappeler qu'USQ a choisi de mener ses réformes commerciales et de devenir entrepreneuriale en s'appuyant sur l'excellence. Fondée sur la devise « Offrir à nos étudiants une vie épanouissante, grâce à une grande flexibilité géographique », la marque USQ est garante de la satisfaction des besoins des différents profils que regroupent ses effectifs traditionnels, en maintenant l'excellence en matière d'apprentissage mixte basé sur les ressources, en établissant des liens solides avec ces étudiants afin de les inciter à poursuivre leurs études mais aussi afin d'améliorer leurs performances, et enfin en améliorant la gestion des étudiants. La stratégie commerciale de l'université est donc directement liée à l'amélioration de la qualité des services éducatifs fournis à la population des régions.

L'optimisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage permet également d'améliorer les retombées éducatives dont bénéficient les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui représentent une large part du corps étudiant d'USQ. Les personnes issues de ce type de milieux sont encore nettement sous-représentées au sein du système d'enseignement supérieur australien, tandis que les opportunités éducatives offertes aux personnes originaires de zones rurales ou isolées ont été sérieusement réduites ces dernières années en raison de la sécheresse prolongée qui a touché l'ensemble du pays. La contribution d'universités telles qu'USQ, où les personnes issues de milieux socio-économiques défavorisés ainsi que les habitants de zones rurales ou isolées sont surreprésentés, revêt donc une importance majeure à l'échelon national. Elle résulte, dans une large mesure, de la stratégie mise en place à USQ, axée sur la poursuite de l'excellence en matière d'apprentissage et d'enseignement et l'amélioration des services aux étudiants.

USQ considère par ailleurs que l'ampleur de ses activités dans le domaine de l'enseignement supérieur transnational – stratégie commerciale clé pour diversifier les sources de revenus et accroître les recettes dont elle dispose – contribue largement à servir les régions. Ces activités permettent en effet de faire venir des étudiants étrangers dans les régions concernées, ce qui favorise considérablement l'essor des économies régionales et établit des passerelles entre les régions et l'économie mondiale de la connaissance. De toute évidence, la dimension transnationale de l'université n'exclut pas qu'elle joue un rôle à l'échelon régional, puisque chacun de ces deux volets a un effet stimulant sur l'autre (Lovegrove et Clarke, 2005).

De même, la stratégie menée par USQ en matière de recherche vise principalement à renforcer ses capacités de recherche dans les domaines présentant un intérêt direct pour les régions. L'une des principales raisons pour lesquelles USQ a choisi de conserver une forte présence dans le domaine de la recherche est que cela lui permet de mieux servir les intérêts des régions et de renforcer les liens qu'elle entretient avec elles. Voici quelques exemples de l'approche retenue par USQ en matière de recherche, principalement centrée sur la communauté :

- Le Centre australien pour la viabilité des bassins versants (*Australian Centre for Sustainable Catchments*) créé par USQ, et le Centre national d'ingénierie agricole (*National Centre for Engineering Agriculture*), en collaboration avec l'industrie et d'autres partenaires universitaires, ont développé des technologies porteuses d'avancées économiques et environnementales majeures pour les industries rurales. Parmi ces projets figurent notamment : a) la réduction, au moyen de monocouches chimiques, des pertes d'eau liées à l'évaporation au niveau des grands barrages de retenue; b) l'optimisation des procédés employés pour irriguer les cultures, en vue

d'améliorer le rendement de la consommation d'eau et de minimiser les impacts environnementaux; c) le développement de systèmes de visualisation automatique permettant d'évaluer la qualité des fourrages; d) la mise au point de systèmes d'analyse d'images assurant l'identification des espèces végétales et des mauvaises herbes, mais aussi le suivi du rendement et de l'état des plantes et des cultures et la surveillance de l'eau; e) l'évaluation des procédés visant à améliorer la qualité de l'eau et à recycler les eaux usées.

- Créé à l'initiative d'USQ, le Centre public de recherche sur le patrimoine (*Public Memory Research Centre*) participe à une série de projets de recherche régionaux visant à rendre compte de la richesse des souvenirs et de l'expérience en passe de disparaître au sein des communautés locales, et d'assurer l'archivage de ces données. Ces « souvenirs collectifs » façonnent, dans une large mesure, l'identité des communautés, à même, parfois, d'aider ces groupes à traverser des époques difficiles. Ces projets de recherche permettront notamment d'archiver des récits numériques accessibles *via* Internet, de visiter des expositions, d'assister à des représentations de théâtre et de visionner d'autres productions multimédias.
- Les chercheurs de la Faculté de Commerce d'USQ étudient, en collaboration avec les services de Santé du Queensland (*Queensland Health*), les différents moyens de mettre à profit l'informatique pour optimiser les soins aux personnes âgées dispensés à domicile (*Smart Home Initiative*), et les options permettant d'utiliser les technologies pour améliorer l'offre de services médicaux aux habitants des zones rurales et isolées.

En résumé, les stratégies élaborées par USQ en réponse aux défis auxquelles elle se trouve confrontée en tant qu'université post-moderne tirent largement parti des atouts dont elle dispose en tant qu'université régionale, ces stratégies ayant par ailleurs pour effet de renforcer les atouts locaux de l'université. USQ est consciente du fait que sa viabilité et sa prospérité futures nécessitent qu'elle demeure fidèle à sa mission.

Conclusion

On reproche traditionnellement au secteur de l'enseignement supérieur d'être lent à se réformer et peu perméable aux évolutions qui marquent son environnement. Cependant, depuis une vingtaine d'années au moins, les universités connaissent une phase de réforme dynamique et constante. L'adage selon lequel « la seule constante est le changement » et le principe de fonctionnement prônant un refus du *statu quo* guident désormais les activités et décisions quotidiennes des recteurs d'universités. Naturellement, cette réforme de grande ampleur a nécessité la mise en œuvre de nombreuses

stratégies et le déploiement d'efforts considérables à l'échelle des établissements. Le changement ne va pas sans difficultés, il présente toujours un coût et suppose de faire certains compromis; en contrepartie, il crée de nouvelles opportunités dont il faut pleinement tirer parti. C'est la raison pour laquelle toute réforme doit être étayée d'une solide base de données, faire l'objet d'une planification stricte et d'une gestion sérieuse, et bénéficier des ressources nécessaires. L'établissement concerné doit véritablement s'efforcer de communiquer avec l'ensemble des parties prenantes, de même qu'il doit faire preuve de patience et de détermination tant que la réforme n'a pas abouti.

Les universités entrepreneuriales sont désormais une réalité en Australie. Toutefois, l'amélioration des pratiques commerciales, l'efficacité accrue des activités et l'accent mis sur les résultats financiers ne contribuent pas nécessairement à détourner les universités de leurs responsabilités à l'égard de leur communauté ou de leur région. Les stratégies de réforme basées sur l'excellence commerciale et la rentabilité de l'exploitation, sans perdre de vue les missions sociales des établissements, devraient en effet permettre à ces derniers de mieux se positionner pour aborder leur engagement social de façon plus professionnelle, tout en améliorant la pertinence de leurs activités pour la communauté et en maximisant les retombées positives.

Les auteurs :

Professeur Bill Lovegrove
Recteur et président
University of Southern Queensland
Toowoomba, Queensland 4350
Australie
E-mail : geise@usq.edu.au

John Clarke
Adjoint au recteur
University of Southern Queensland
Toowoomba, Queensland 4350
Australie
E-mail : clarke@usq.edu.au

Références

- Drucker, P.F. (1994), « The Age of Social Transformation », *The Atlantic Monthly*, novembre, www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf, consulté le 21 septembre 2005.
- Limerick, D., B. Cunnington et F. Crowther (1998), *Managing the New Organisation: Collaboration and Sustainability in the Post-corporate World*, 2^e éd., Business & Professional Publishing, Warriewood, Nouvelles-Galles du Sud.
- Lovegrove, W.J. et J.R. Clarke (2005), « Reconciling International Aspirations with Regional Responsibility: The University of Southern Queensland as a Case Study for a Regional Transnational University », rapport présenté lors de la conférence intitulée « *International Conference on Engaging Communities* », Brisbane, 14-17 août.
- Marginson, S. et M. Considine (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OpenCourseWare Consortium (2007), « About US », www.ocwconsortium.org/about/index.shtml, consulté le 16 août 2007.
- Watson, D. (2003), « Universities and Civic Engagement: A Critique and a Prospectus », discours liminaire prononcé lors de la 2^e conférence bisannuelle « InsideOut », www.uq.edu.au/~csrc1/pdfs/davidwatson.pdf, consulté le 14 avril 2006.

Évaluation comparative de l'engagement des universités auprès de la communauté locale : élaboration d'une approche nationale en Australie

par

Steve Garlick et Anne Langworthy

Université de la Sunshine Coast et Université de Technologie de Swinburne,
Australie

Cet article propose un rappel des fondamentaux et une analyse des processus à l'œuvre dans l'élaboration d'une approche nationale visant à évaluer et à comparer la manière dont les universités australiennes s'engagent auprès des communautés locales et régionales. Au sein des universités publiques australiennes, ce type d'engagement représente en effet une activité en croissance rapide et un critère de plus en plus souvent pris en compte dans le cadre de l'assurance qualité. Ce cadre d'évaluation comparative a été développé pendant près de trois ans, à l'initiative de l'Alliance australienne pour l'engagement des universités auprès de la communauté locale (AUCEA), à l'issue d'une série de consultations et d'essais de grande ampleur. Ce cadre comprend un questionnaire destiné aux établissements, un sondage d'opinion mené auprès des partenaires des établissements d'enseignement supérieur, ainsi qu'un modèle de « bonnes pratiques ». Les instruments développés ont été expérimentés dans le cadre d'un essai pilote portant sur 12 universités membres de l'AUCEA et seront mis en œuvre à la fin de l'année 2008 au sein des 33 membres que compte l'AUCEA. Les résultats comparatifs seront disponibles début 2009. Le cadre d'évaluation permettra aux universités et à leurs partenaires de la communauté d'améliorer leur contribution à la société et à l'environnement par le biais d'un échange de connaissances, d'un apprentissage et d'initiatives mutuels.

Contexte de l'engagement des universités australiennes auprès des communautés locales

L'AUCEA

Ces dix dernières années, l'Australie a enregistré une hausse considérable du nombre de partenariats établis par les universités avec leurs communautés locales et régionales. L'Alliance australienne pour l'engagement des universités auprès de la communauté locale (AUCEA, *Australia Universities Community Engagement Alliance*) a été créée en 2003 en vue d'encadrer et de promouvoir cette évolution. L'AUCEA a pour fonction de développer des outils spécifiques et d'encourager la création de réseaux, le dialogue, l'apprentissage et les dispositifs de financement ciblés, en vue de maximiser les relations entre ses membres (des universités) et les communautés locales et régionales au sein desquelles elles évoluent. Elle organise également chaque année une conférence nationale, publie un journal en ligne (*The Australasian Journal of University Community Engagement*), élabore un bulletin d'information en ligne à l'attention des établissements membres et supervise un programme d'échanges destiné aux universitaires. L'AUCEA est une association bénévole comptant à ce jour parmi ses membres 33 des 38 universités publiques d'Australie.

Depuis 2005, les travaux de l'AUCEA sont axés sur la conception d'un cadre d'analyse comparative permettant aux universités membres d'évaluer les activités relevant de leur engagement auprès de la communauté. L'AUCEA a élaboré un planning initial, organisé une série d'ateliers à l'attention des membres et constitué un groupe de travail. Les essais pilotes, réalisés au sein de 12 établissements membres, comprenaient un questionnaire destiné aux établissements, une enquête menée auprès de leurs partenaires et un modèle de « bonnes pratiques ». Fin 2008, la totalité des universités membres et de leurs partenaires seront inclus dans l'évaluation. L'AUCEA prévoit ensuite de mener, à intervalles réguliers, ces évaluations dans tout le pays.

Le cadre d'évaluation comparative de l'engagement des universités auprès de la communauté locale mis en place en Australie répond à deux impératifs. Il doit tout d'abord permettre aux universités de se comparer en permanence à leurs homologues australiennes et, partant, de mettre en œuvre, si nécessaire, une politique d'amélioration continue des bonnes pratiques, tout en gardant confidentielles les informations concernant leurs performances individuelles. Le cadre d'évaluation vise également à doter chaque université des fondamentaux nécessaires à l'élaboration d'un processus

systematique d'évaluation comparative à l'échelon local, tenant compte des spécificités de sa mission et de la communauté locale, dans le cadre d'une stratégie globale de gestion de la qualité au sein de l'établissement.

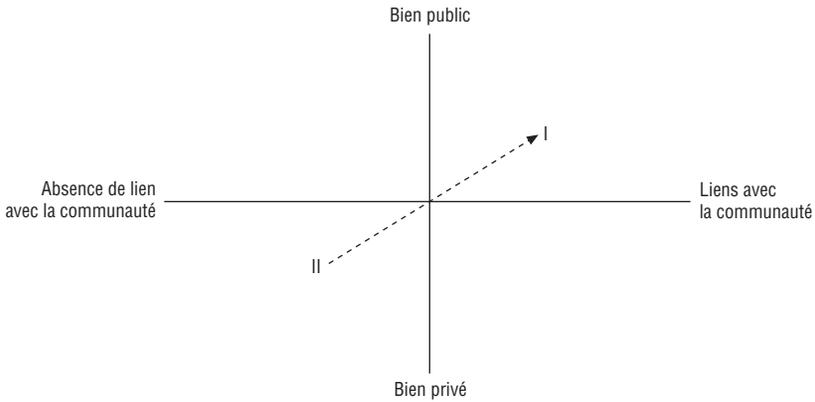
Le troisième volet de financement

Face aux contraintes supplémentaires induites par la mondialisation et à l'importance accrue de la connaissance et de l'expertise dans ce contexte, de nombreux pays prennent désormais conscience du rôle clé de l'université dans la construction d'une communauté locale et régionale viable (Goddard, 1997; Arbo et Benneworth, 2007; OCDE, 2007). En Australie, cet intérêt croissant, couplé à un vaste programme de régionalisation des campus (Garlick 1998, 2000; Garlick et Pryor, 2004), a conduit un certain nombre de groupes d'intérêts à réfléchir à la nécessité politique de créer un « troisième volet de financement » des universités, en plus des fonds alloués à l'enseignement et à la recherche (AVCC, 2005; BHERT, 2006; FASTS, 2006). Dans le cadre de son projet d'évaluation comparative, l'AUCEA n'a toutefois pas considéré l'engagement communautaire comme une mission supplémentaire ou distincte de l'université, venant s'ajouter aux piliers traditionnels que sont la recherche et l'enseignement, mais plutôt comme un moyen d'exploiter les connaissances faisant appel à toutes les disciplines universitaires couvertes par les volets de financement relatifs à l'enseignement et à la recherche (voir www.aucea.net.au).

Selon l'AUCEA, l'engagement des universités auprès de leur communauté locale est lié à deux facteurs. Tout d'abord, la réalisation de certains objectifs académiques est facilitée par l'instauration de relations de collaboration, basées sur la connaissance, avec la communauté locale et régionale au sein de laquelle les établissements d'enseignement supérieur évoluent. Deuxièmement, en tant qu'établissements d'apprentissage et de savoir autonomes, financés par des fonds publics et dispersés au plan géographique, les universités ont le devoir de contribuer, dans le respect de l'éthique, au « bien public ». En assurant la création de capital humain et en menant à bien des activités de recherche et d'innovation, elles ont donc un rôle à jouer pour relever les grands défis mondiaux qui se répercutent à l'échelon local et régional (Boyer, 1996; Garlick et Palmer, 2007, 2008). Dans le schéma du graphique 1 ci-dessous, le quadrant I donne un juste aperçu de l'approche mise en œuvre par l'AUCEA concernant le volet social de la mission universitaire.

Audits de qualité

L'Agence pour la qualité des universités australiennes (AUQA, *Australian Universities Quality Agency*) effectue régulièrement un audit de la qualité des universités (www.auqa.edu.au), cette évaluation portant également, depuis peu, sur le devoir d'engagement communautaire et régional incombant aux établissements d'enseignement supérieur. L'AUQA a pour mission de

Graphique 1. **Mission et engagement de l'université auprès de la communauté**

mener régulièrement des audits au sein des établissements d'enseignement supérieur, de façon à faire le bilan des niveaux de référence adoptés par le système d'enseignement supérieur australien, notamment dans ses processus d'assurance qualité.

Le devoir d'engagement des universités auprès de leur communauté locale et régionale occupera une place croissante dans les évaluations régulières des audits de qualité de l'AUQA. Les travaux d'évaluation comparative initiés sous les auspices de l'AUCEA, et sur lesquels porte cet article, jetteront probablement les bases des futurs audits de qualité menés au sein des établissements d'enseignement supérieur par l'AUQA.

Viabilité des établissements d'enseignement supérieur

Ces dix dernières années ont été marquées par une régionalisation des campus universitaires dans toute l'Australie, stratégie favorisée par la politique d'équité mise en œuvre par le gouvernement en vue d'accroître la participation à l'enseignement supérieur dans les zones non métropolitaines et périurbaines (Garlick, 1998, 2000; Garlick et Pryor, 2002). Certains travaux de recherche menés ces dernières années (Stevenson et al., 1999) ont toutefois remis en question l'efficacité de cette approche spécifique. Si elles ne parviennent pas à inciter les universités à dépasser une simple présence formelle dans ces régions, les politiques de régionalisation ne suffiront pas, en effet, à assurer la viabilité des établissements. Il est par ailleurs peu probable qu'elles contribuent positivement, par le biais de la connaissance, à la viabilité de la communauté dans laquelle est implanté le campus.

Sans engagement communautaire, l'implantation géographique de l'université ne permet pas, à elle seule, d'assurer la viabilité des campus régionalisés. C'est la raison pour laquelle de nombreuses universités se sont efforcées, plus récemment, de renforcer leurs relations locales et régionales, pour s'assurer que leur offre de programmes occupe une place de choix parmi les préférences des étudiants locaux et que leurs cursus et leurs diplômés soient en adéquation avec les besoins des entreprises et de la communauté, et pour disposer de partenariats de recherche et de systèmes de partage des coûts à l'échelon local afin de minimiser leurs coûts d'exploitation.

Cadre de qualité de la recherche

Le dernier levier susceptible d'inciter les établissements d'enseignement supérieur australiens à s'engager davantage en faveur du développement de la communauté et de la région pourrait consister, pour le gouvernement, à accroître les pressions politiques visant à garantir que les fonds alloués à la recherche universitaire aient un impact réel et efficace pour les entreprises et la communauté locales (Bishop, 2006). On ignore encore quel sera exactement le dispositif stratégique de financement mis en place par le prochain gouvernement fédéral; il y a fort à parier, toutefois, que celui-ci permettra d'évaluer l'impact des processus d'engagement des universités auprès de la communauté et de la région.

Évaluer l'engagement

Dans quel but ?

La pratique de l'évaluation comparative peut avoir deux objectifs. Elle peut tout d'abord servir à juger de la qualité et du rapport coûts/performances des pratiques et processus adoptés dans chaque établissement, en vue de comparer les bonnes pratiques au sein d'un secteur ou d'une fonction spécifique. Ce type d'évaluation est généralement réalisé pour satisfaire aux obligations d'efficacité et de transparence assignées aux établissements d'enseignement supérieur par les organismes d'accréditation, de financement ou encore les autorités réglementaires. L'évaluation comparative peut également, et plus fondamentalement, servir d'outil permanent de gestion et de diagnostic en matière d'apprentissage, de collaboration et de direction, en vue d'une amélioration continue de l'établissement au fil du temps.

Ces dix dernières années ont été marquées par une croissance de l'évaluation comparative des performances dans le secteur de l'enseignement supérieur, les gouvernements s'efforçant d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'applicabilité industrielle de la recherche, la rentabilité de l'exploitation des établissements d'enseignement supérieur et la

responsabilité prudentielle concernant les fonds publics alloués (Garlick et Pryor, 2002).

Les universités perçoivent, de la part des pouvoirs publics, des fonds d'un montant considérable pour accomplir leur mission en matière d'enseignement, de recherche et d'innovation. Les organismes de financement veulent s'assurer que ces fonds sont affectés à des domaines conformes aux priorités nationales d'efficacité et d'équité. Les retombées en termes de qualité jouent donc un rôle essentiel. L'université est également l'une des rares institutions dotées de la masse critique, de la présence géographique, du pôle de création et de diffusion des connaissances et des réseaux internationaux nécessaires pour contribuer à la viabilité de la communauté dans laquelle elles sont implantées. Les communautés entendent également s'assurer que la présence des universités représente une contribution positive nette pour leur zone d'implantation, et non un facteur de « fuite des cerveaux », à l'origine d'une perte de capital humain et de compétitivité. Les partenariats établis entre l'université et la communauté jouent donc un rôle clé.

La plupart du temps, cependant, compte tenu du caractère limité des budgets universitaires, les décisions relatives à l'allocation de ressources s'effectuent en faveur des postes de dépenses présentant le meilleur rendement sur investissement, notamment ceux qui contribuent le plus au « bien public ». Pour disposer des ressources nécessaires, une stratégie d'engagement auprès de la communauté et de la région doit donc présenter un retour sur investissement suffisant.

Jusqu'à présent, il n'existait en Australie aucun cadre d'évaluation globale et continue des performances permettant de mesurer l'engagement des universités auprès de la communauté et de la région (Garlick et Pryor, 2004; Garlick et Langworthy, 2004).

Les différents modes d'évaluation

Les universités entreprennent généralement trois grands types d'évaluation de leur engagement régional et communautaire : a) une autoévaluation guidée avec contrôle d'expertise par les pairs; b) une évaluation métrique basée sur un programme ou une typologie de mesures prédéfinies; c) un système hybride, à mi-chemin entre a) et b).

Autoévaluation et examen par les pairs

La première description que l'on pourrait donner de l'évaluation comparative dans le cas des universités fait appel à certains termes normatifs tels que « collaboration », « apprentissage de l'organisation », « inclusion », « réflexion », « examen », « capacité de direction » et « amélioration ». Il s'agit d'établir des liens avec les parties prenantes concernées, tant au sein qu'en

dehors de l'établissement, de façon à favoriser une réflexion commune sur les raisons, la nature, le domaine et les modalités d'une possible amélioration. L'OCDE a récemment évalué les performances des universités sous l'angle de leur contribution au développement régional (OCDE, 2007), ce qui fournit un exemple d'application systématique de ce type d'approche (www.oecd.org/edu/higher/regionaldevelopment). Citons notamment, entre autres exemples de ce type d'approche, les travaux axés sur l'engagement des universités auprès des communautés locales, régulièrement mis en œuvre et analysés par le Conseil finlandais d'évaluation de l'enseignement supérieur (FINHEEC, *The Finnish Higher Education Evaluation Council*) (voir www.finheec.fi).

Les processus d'autoévaluation et d'examen par les pairs permettent de disposer d'informations solides concernant ce qui fonctionne et ce qui doit être amélioré. Qualitatifs pour la plupart, ces processus reposent sur l'expertise des évaluateurs.

En matière d'évaluation comparative de la contribution des universités à la communauté régionale et locale, l'approche associant autoévaluation et examen par les pairs présente à la fois des avantages et des inconvénients. L'un des principaux avantages est que cette approche permet l'instauration d'une relation fondée sur la connaissance entre l'évaluateur et l'évalué, et facilite l'extension de cette base de connaissances grâce aux questions ciblées formulées par des évaluateurs informés et compétents. Le recours conjoint à une équipe d'évaluation par les pairs homogène et à un format standard de retranscription des entretiens offre la possibilité d'une évaluation comparative transrégionale ou transnationale. Parmi les autres avantages, citons notamment le fait que cette approche permet d'établir des liens ciblés avec les principaux objectifs de la communauté, plutôt que de proposer un cadre d'évaluation sans lien avec l'ensemble spécifique des priorités formulées par la communauté. Les inconvénients d'une telle approche, en revanche, sont les suivants : les évaluateurs peuvent être influencés, dans leur travail, par la culture et le système d'enseignement supérieur dont ils sont issus ; les méthodes qui sous-tendent la prise de décision collégiale peuvent être remises en question, etc.

Cadre d'évaluation métrique

Un certain nombre de cadres d'évaluation à forte composante métrique ont d'ores et déjà été développés. Ces cadres portent principalement sur la relation engagée entre les universités et leur communauté régionale et locale (voir Charles et Benneworth, 2001 ; Gelmon, 2001 ; Kellogg Commission, 1999 ; Committee on Institutional Cooperation, 2005 ; New Generation Universities, 2005). Dans la plupart des cas, la structure même du cadre est définie à l'issue d'un processus de consultation plus ou moins approfondi. Ce type d'approche offre l'avantage de faciliter l'analyse comparative entre les établissements, les régions, les cultures et les systèmes, ce qui représente un atout majeur aux

yeux des organismes de financement. Cette approche a en revanche l'inconvénient de se traduire généralement par un cadre d'évaluation statique, car axé avant tout sur la nature du partenariat université/communauté, et de n'être pas toujours reliée de façon opérationnelle à la réalisation des principaux objectifs à long terme des établissements d'enseignement supérieur ou du « bien public ». Par ailleurs, ce type d'approche ne parvient pas toujours à instaurer un cadre d'apprentissage à même de promouvoir l'amélioration par le biais du dialogue et des échanges de connaissances.

Ces approches mettent généralement l'accent sur l'évaluation des performances à court terme au lieu d'accorder la priorité à une amélioration à long terme, et négligent souvent de relier les différents domaines fonctionnels grâce à l'apprentissage et au perfectionnement. Elles ne suffisent donc pas à susciter, de la part des établissements d'enseignement supérieur, un engagement à plus long terme en faveur des pratiques d'évaluation de la qualité.

Le projet d'évaluation comparative de l'AUCEA

Contexte

Le projet d'évaluation comparative de l'AUCEA a vu le jour lors de la conférence nationale 2005 de l'Alliance, lors de laquelle les participants ont pris conscience de l'hétérogénéité des approches et des besoins des établissements membres. En 2006, une note de réflexion s'inspirant d'autres expériences et intitulée *Évaluer l'engagement des universités au sein de la communauté* (Garlick et Langworthy, 2006) a donné lieu à un atelier réunissant l'ensemble des universités membres de l'AUCEA. Au cours de l'année suivante, un groupe de travail constitué de 12 universités membres a élaboré le cadre d'évaluation comparative et ses instruments auxiliaires, avant d'initier un exercice pilote d'évaluation comparative portant sur 12 établissements d'enseignement supérieur et leurs communautés.

Une approche hybride, associant dialogue mutuel, apprentissage par la réflexion et autoévaluation qualitative, mais aussi des données quantitatives fiables et facilement accessibles, a été intégrée au cadre d'évaluation de l'AUCEA. Le principe sous-jacent était de concilier les aspects de l'évaluation à court et à long terme, reconnaissant à la fois la nécessité d'informer régulièrement les partenaires et les groupes d'intérêts, et celle d'envisager à long terme la façon dont les universités contribuent réellement au développement social et environnemental à l'échelon local, régional, national et mondial. Cette approche hybride avait également pour objet de répondre à la nécessité de mettre en place des mesures et des objectifs axés à la fois sur le processus d'instauration des partenariats et la progression vers les *retombées* escomptées.

Principes de l'évaluation comparative

Les deux principes suivants, établis après consultation des membres et analyse des publications sur le sujet, ont orienté le développement du cadre d'évaluation comparative :

- Le cadre doit permettre à l'université et à ses partenaires de la communauté d'améliorer la contribution à la société et à l'environnement par le biais d'un échange de connaissances et d'initiatives mutuelles.
- Le processus d'engagement entre les universités et leur communauté est un processus d'apprentissage dans lequel tous les participants doivent se considérer comme des apprenants.

Instruments et processus du cadre

Objectifs, stratégies et mesures

Cinq objectifs centraux de l'engagement communautaire des universités ont été identifiés comme étant communs à l'ensemble des établissements, quels que soient leur diversité structurelle et leur stade de développement :

- promouvoir, au sein de la communauté, un débat et un dialogue éclairés sur les questions de portée locale et mondiale ;
- veiller à ce que les processus de gouvernance, de gestion et d'administration des universités contribuent à l'efficacité de l'engagement communautaire ;
- garantir que l'université soit accessible, ouverte sur l'extérieur et à l'écoute des besoins et exigences de la communauté dans laquelle elle évolue ;
- veiller à ce que la recherche représente un apport social, environnemental, culturel et économique pour la communauté ;
- concevoir et dispenser des services d'enseignement et d'apprentissage de qualité et en adéquation avec les besoins de la communauté; faire en sorte que les diplômés agissent en citoyens éthiques, engagés et aptes à l'emploi.

Dix-huit stratégies et outils auxiliaires de mesure des performances ont ensuite été alignés sur ces objectifs. Les mesures effectuées étaient à la fois quantitatives et qualitatives, ces dernières étant obtenues par convergence des mesures qualitatives émanant du questionnaire adressé aux établissements d'enseignement supérieur et de celles de l'enquête menée auprès des partenaires.

Filtres

Pour juger du bien-fondé des mesures ainsi identifiées, une série de filtres a été employée avant leur sélection définitive. Ces filtres étaient axés sur les aspects généraux suivants :

- pertinence et applicabilité ;

- efficacité et coût de la collecte des données ;
- comparabilité entre les établissements d'enseignement supérieur, entre les communautés et selon une perspective chronologique ;
- transparence et auditabilité ;
- équilibre entre dimension qualitative et dimension quantitative ;
- reproductibilité.

Questionnaire adressé aux établissements

Dans ce questionnaire, les établissements d'enseignement supérieur étaient invités à fournir à la fois des réponses quantitatives et qualitatives concernant leur mission d'engagement auprès de la communauté. Les données quantitatives se sont avérées provenir de domaines ayant déjà potentiellement fait l'objet d'une collecte à d'autres fins, ou pouvant relativement facilement s'intégrer à d'autres processus de collecte. Les données qualitatives reposaient sur une échelle d'autoévaluation à quatre degrés (correspondant aux différents niveaux d'engagement) et concernaient certains domaines tels que l'aide structurelle, les mesures incitant le dialogue et l'établissement de partenariats au sein des corps enseignants et étudiants, les incitations provenant des dispositifs de gouvernance et de gestion universitaire, l'accessibilité des universités, et la contribution de la recherche et des programmes d'enseignement aux initiatives d'engagement. Pour parvenir à un consensus, il a été recommandé de mettre en œuvre, à tous les niveaux de l'université, une approche visant à identifier ces données dans le processus d'évaluation de chaque établissement. Les différentes rubriques du questionnaire adressé aux établissements d'enseignement supérieur reflétaient, de façon générale, les objectifs établis dans le document cadre.

Enquête menée auprès des partenaires

Chaque université a été invitée à nommer, au sein de la communauté locale, 15 partenaires susceptibles de remplir un questionnaire anonyme sur Internet, concernant la nature de leur relation d'engagement. Parmi les 15 entités interrogées figuraient 10 partenaires de longue date et 5 nouveaux partenaires. Le questionnaire comprenait une échelle de Likert à cinq points portant sur la relation établie avec l'université locale, considérée sous l'angle de l'accessibilité, de la communication, de la gestion, de la participation, de la pertinence et de la direction de l'université. Le questionnaire comportait également deux questions ouvertes invitant les interrogés à évaluer globalement la valeur de la relation avec l'université.

Exemples de « bonnes pratiques »

Chaque université a été invitée à compléter un formulaire de « bonnes pratiques » présentant ce qu'elle considérait comme ses trois partenariats les plus exemplaires avec la communauté. Ce formulaire demandait de décrire le projet, ses avantages, le rôle de chaque partenaire, les stratégies de communication mises en œuvre, les enseignements tirés, les mesures quantitatives et qualitatives des performances, ainsi que les facteurs de réussite.

Essai pilote et déploiement final

Dès novembre 2007, les divers instruments développés ont fait l'objet d'un essai pilote de 6 mois au sein de 12 universités membres aux caractéristiques diverses. Cet essai pilote avait pour objet d'identifier les domaines devant faire l'objet d'une révision, en tenant compte de l'avis des établissements d'enseignement supérieur et de leurs partenaires, mais aussi de collecter, grâce aux instruments, les données nécessaires à l'évaluation comparative en vue de faciliter la conception du cadre global d'évaluation. La version finale de ce cadre sera présentée lors de la Conférence nationale de l'AUCEA en juillet 2008.

L'AUCEA assurera la gestion de l'évaluation des données, la présentation des résultats comparatifs identifiés et jouera le rôle de dépositaire des initiatives de bonnes pratiques, en vue de promouvoir le partage, l'apprentissage et l'amélioration. Le premier cycle complet de l'évaluation comparative devrait être achevé fin 2008, la parution des résultats comparatifs étant prévue pour le début de l'année 2009.

Principaux défis

Dans la construction d'un cadre d'évaluation comparative consacré à l'engagement des universités au sein de leur communauté locale, l'une des tâches les plus délicates consistait à garantir la confidentialité des résultats relatifs à chacun des participants, tout en établissant un cadre favorisant l'apprentissage et l'amélioration par le biais de la coopération. La présentation des résultats ne devait pas avoir d'effet discriminatoire.

L'une des autres difficultés rencontrées a été de concilier le bilan de l'évaluation des performances à court terme, exigé par les autorités réglementaires et les organismes de financement, avec la nécessité de contribuer à long terme à l'amélioration des retombées locales et mondiales.

Parmi les autres difficultés à résoudre, il a notamment fallu déterminer comment rendre compte de la diversité des établissements et des communautés dans le cadre de l'évaluation comparative, mais également comment analyser, au fil du temps, certaines catégories structurelles telles que l'âge, la taille et l'implantation des établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, chacune des parties prenantes était consciente que ce cadre d'évaluation comparative devait faire partie intégrante des autres systèmes d'assurance qualité mis en place au sein des universités et bénéficier de l'expérience capitalisée grâce à eux.

Conclusion

Le développement d'un cadre d'évaluation comparative prédéfini portant sur l'engagement des universités australiennes auprès de leur communauté locale sera totalement achevé d'ici fin 2008. Les résultats de la première analyse comparative devraient quant à eux être disponibles début 2009. Cette initiative favorisera sans doute l'intensification des échanges de bonnes pratiques, l'apprentissage et l'amélioration entre universités et communautés locales, afin que celles-ci contribuent ensemble, par le biais de la connaissance, à servir les priorités locales et mondiales.

Les auteurs :

Professeur Steve Garlick
Professeur d'Engagement régional
University of the Sunshine Coast
Maroochydore DC Queensland
Australie
E-mail : sgarlick@usc.edu.au

Anne Langworthy
Directrice
Centre for Regional Development
Swinburne University of Technology
Melba Ave, Lilydale
Australie
E-mail : ALangworthy@groupwise.swin.edu.au

Références

- Arbo, P. et P. Benneworth (2007), *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*, Document de travail n° 9, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/30/49/38932283.pdf.
- AVCC (Australian Vice-Chancellors' Committee) (2005), *Engagement with Business and Community: Enhancing Universities' Interaction*, décembre, www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/policy/submissions/AVCC-Proposal-UniversityEngagement.pdf.
- BHERT (Table ronde des acteurs économiques et de l'enseignement supérieur) (2006), *Universities' Third Mission: Communities' Engagement*, Document de synthèse n° 11 de la BHERT, www.bhert.com/documents/bhertpositionpaperNo.11.pdf.

- Bishop, J. (2006), « Research Capability to Be Boosted by Improved Collaboration », communiqué de presse, www.dest.gov.au/ministers/bishop/B_media.asp?y=2006&m=2007.
- Boyer, E. (1996), « The Scholarship of Engagement », *Journal of Public Service and Outreach*, n° 1, pp. 11-20.
- Charles, D. et P. Benneworth (2001), *The Regional Contribution of Higher Education: A Benchmarking Approach to the Evaluation of the Regional Impact of HEI*, Centre for Urban and Regional Development Studies, University of Newcastle upon Tyne.
- Committee on Institutional Cooperation (2005), *Resource Guide and Recommendations for Defining and Benchmarking Engagement*, www.cic.uiuc.edu/groups/CommitteeOnEngagement/archive/documents/EngagementReportREV2-22-05.pdf.
- FASTS (Federation of Australian Scientific and Technological Societies) (2006), *Third Stream or Knowledge Transfer Funding Policy*, février, www.fast.org/images/submissions/submission_pkpa.doc.
- Garlick, S. (2000), « *Engaging Universities and Regions* »; *Knowledge Contributions to Regional Economic Development in Australia*, rapport de l'EIP 00/15, Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA), Canberra, décembre.
- Garlick, S. (1998), « *Creative Associations in Special Places* »; *Enhancing the Partnership Role of Universities in Building Competitive Regional Economies*, rapport de l'EIP 98/4, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra, avril.
- Garlick, S. et A. Langworthy (2006), *Assessing University Community Engagement*, note de réflexion de l'AUCEA, www.aucea.net.au.
- Garlick, S. et A. Langworthy (2004), « *Building a Culture of Improvement through Evaluation in University/Regional Engagement* », rapport présenté lors de la conférence de l'AUCEA, Bathurst, juillet.
- Garlick, S. et V. Palmer (2008), « *A Relational Ethic in University and Community Engagement: Sp-ethics, Human Capital and Enterprising Scholarship* », *International Journal of Community Research and Engagement*, à paraître.
- Garlick, S. et V. Palmer (2007), « *Connecting Scholarship to Places: Human Capital, Learning, Enterprising and an Ethical Approach to Communities* », *Australasian Journal of Regional Engagement*, vol. 2, n° 1.
- Garlick, S. et G. Pryor (2004), *Benchmarking the University: Learning about Improvement*, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- Garlick, S. et G. Pryor (2002), *Universities and their Communities: Creative Regional Development through Knowledge-based Engagement*, Canberra, août, www.dotars.gov.au/rural/rdp/research_reports/DOTARS/Universities_and_communities.doc.
- Gelmon, S. (2001), « *Assessing Community-University Partnerships* », in B. Jacoby (éd.), *Community Partnerships for Service Learning*, Jossey-Bass Publishers.
- Goddard, J. (1997), « *La gestion de l'interface de l'université et de la région* », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, OCDE, Paris.
- Kellogg Commission (1999), *Returning to Our Roots: The Engaged Institution*, 3^e rapport de la Commission Kellogg sur l'avenir des universités publiques et des universités *land grant*, National Association of State Universities and Land Grant Colleges.

New Generation Universities (2005), *Third Stream Funding: Funding Universities for Engagement in the Third Millennium*, rapport soumis à la Commission des recteurs australiens (AVCC) pour le compte des Universités de la nouvelle génération, Canberra.

OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.

Stevenson, S., M. Maclachlan et T. Karmel (1999), *Regional Participation in Higher Education and the Distribution of Higher Education Resources Across Regions*, publication spéciale, DETYA, Canberra.

L'engagement économique et social des universités en Finlande : élaboration d'un modèle d'évaluation

par

Jari Ritsilä, Mika Nieminen, Markku Sotarauta et Jukka Lahtonen
Université de Jyväskylä, VTT (Centre de Recherche Technique de Finlande)
et Université de Tampere, Finlande

Cet article s'appuie sur les travaux d'une équipe d'experts¹ chargée par le ministère finlandais de l'Éducation d'élaborer des critères et un cadre d'évaluation de l'engagement économique et social utilisables dans le cadre de la gestion des performances des universités. S'inspirant de l'expérience nationale et internationale, les auteurs de cet article élaborent une série d'indicateurs potentiels axés sur l'engagement économique et social des universités. Ils proposent ensuite un cadre permettant d'évaluer l'engagement économique et social des universités, ainsi qu'un ensemble potentiel de mesures des retombées de l'enseignement universitaire tenant compte des principaux facteurs régissant la planification stratégique et l'allocation des ressources.

Le modèle présenté dans cet article en vue d'évaluer l'engagement économique et social des universités doit permettre de tenir compte des spécificités liées à chaque contexte universitaire ainsi qu'aux choix stratégiques des universités, sans perdre de vue l'exigence de comparabilité ni les objectifs nationaux. Ce modèle a pour objet de renforcer l'autonomie des universités. Il repose en effet sur cinq « paniers d'évaluation » : 1) la participation aux efforts d'innovation, 2) l'interaction avec le marché du travail, 3) la contribution au développement social et écologique, 4) l'engagement en faveur de l'environnement régional et 5) la participation au débat social.

Introduction

L'engagement social est une dimension centrale et délicate des activités menées par les universités de recherche. Alors même que de nombreuses publications spécialisées se proposent d'étudier l'impact de l'enseignement et de la recherche, l'évaluation de l'engagement social des universités reste un défi pour les chercheurs. L'une des raisons pour lesquelles cette évaluation pose problème est que l'impact des activités de recherche est souvent indirect. Comme le soulignent un certain nombre de publications consacrées à l'impact économique de la recherche, l'éducation et l'augmentation du stock d'informations disponibles sont les principaux vecteurs de cet impact. Compte tenu de la multiplication et de l'importance accrue des connaissances relatives à l'engagement social des universités, il est temps, désormais, de concevoir de nouveaux outils et de nouvelles activités visant à intensifier l'engagement social des universités.

Le modèle d'évaluation présenté dans cet article repose sur une idée centrale : l'évaluation des universités doit tenir compte de leurs missions premières, à savoir l'enseignement et la recherche. En d'autres termes, les mesures effectuées dans le cadre du processus d'évaluation doivent permettre de répondre à la question suivante : dans quelle mesure les activités de recherche et d'enseignement des universités sont-elles intégrées au contexte social? Le corollaire de cette approche est le suivant : l'évaluation et l'allocation des ressources ne doivent pas être régies exclusivement par des considérations telles que le financement externe des projets de recherche ni les efforts de commercialisation des résultats de la recherche, bien que ces deux objectifs revêtent, en eux-mêmes, une importance certaine.

Le modèle d'évaluation de l'engagement social des universités de recherche se caractérise notamment par le fait qu'il prend en considération d'une part les objectifs universels définis par le pouvoir central, et d'autre part les objectifs spécifiques fixés au sein de chaque établissement. Les universités poursuivent, en effet, leurs propres objectifs et stratégies, tout en faisant partie intégrante du système universitaire national auquel ont été assignés des objectifs de portée plus large. Toute démarche visant à évaluer l'interaction des universités avec la société doit donc tenir compte des objectifs et des besoins recensés à ces deux niveaux. Pour y parvenir, il convient d'assurer une interface et une coopération étroites entre le pouvoir central et les universités.

Le modèle proposé ici combine les aspects propres à chacun de ces deux niveaux grâce à un système de « paniers » d'indicateurs définis avec soin. Pour pouvoir répondre aux besoins d'évaluation spécifiques à chaque contexte national, ces paniers ont été élaborés à l'échelon national. Ils sont ensuite pondérés par les universités, en fonction de leurs objectifs propres. Les conditions de fonctionnement spécifiques à chaque université sont donc également prises en compte. Il convient de souligner qu'il s'agit, en partie, d'un modèle théorique, car celui-ci comprend diverses composantes, dont certaines ne seront peut-être pas pertinentes dans la pratique. Ainsi, avant d'être effectivement appliqué, ce modèle nécessitera probablement certains ajustements.

Cet article s'organise comme suit : les auteurs passent tout d'abord en revue un certain nombre d'évaluations récentes, puis comparent leur modèle à d'autres. Ils exposent ensuite de façon plus détaillée la structure du nouveau modèle, qui repose sur un système de « paniers d'évaluation », et présentent le modèle permettant de calculer l'indice total propre à chaque université. Enfin, les auteurs formulent une série de conclusions.

Contexte international

L'évaluation de l'engagement social des universités et de leur interaction avec la société présente des difficultés indéniables, comme le soulignent les auteurs de rapports récents sur le sujet (en provenance du Canada², des États-Unis³ ou du Royaume-Uni⁴), mais aussi les responsables d'un projet de recherche conjoint mené par l'OCDE⁵ sur ce thème. Ces rapports internationaux proposent une série d'indicateurs potentiels utilisables dans le cadre d'une évaluation de ce type; certains de ces indicateurs reposent sur des sondages, tandis que d'autres tirent leur origine des registres de données statistiques. Nous nous sommes appuyés sur ces exemples internationaux pour élaborer notre propre modèle. Nous nous sommes par ailleurs efforcés d'adapter les indicateurs proposés par les auteurs de ces publications, afin d'évaluer le système dans son ensemble, plutôt que chaque université séparément.

Bien que les rapports internationaux constituent un point de départ intéressant pour élaborer notre modèle, il est toutefois impossible de les adapter directement au contexte finlandais. Tout d'abord, l'environnement social présente des spécificités marquées d'un pays à l'autre. Les évaluations internationales sont souvent axées sur une université donnée ou un secteur spécifique (c'est le cas notamment du modèle canadien portant sur la commercialisation des résultats de recherche), ou encore sur une région particulière (à l'instar des différentes évaluations menées par l'OCDE concernant la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional). Par ailleurs, les études précédentes ne sont pas parvenues à coupler, dans un seul et même modèle, la perspective axée sur l'ensemble du système et

celle axée sur chaque université. Parmi les modèles que nous avons étudiés, le cadre d'évaluation élaboré au Royaume-Uni semble être le plus global; il n'avait pourtant pas pour objet de définir un instrument de mesure de l'interaction sociale combiné et standardisé. Troisièmement, les modèles précédents reposent généralement soit sur des sondages, soit sur les registres de données statistiques. Or aucune tentative n'a été faite pour établir une corrélation entre ces différentes sources de données. Notre modèle contribue donc à enrichir les publications antérieures sur ces différents points, tout en mettant à profit l'expérience capitalisée grâce à ces travaux.

L'efficacité de l'enseignement et des activités de recherche et développement (R-D) suscite un intérêt croissant au sein de la population de chercheurs, ce nouveau volet d'étude s'accompagnant de difficultés nouvelles et spécifiques. Dans le domaine de la recherche en innovation, par exemple, plusieurs projets se sont efforcés d'analyser l'efficacité et les mécanismes sous-jacents des activités de R-D : voir notamment les travaux de Salter et Martin (2001); Cohen *et al.* (2002); Beise et Stahl (1999); ou encore Mansfield (1995). L'élaboration d'indicateurs clairs, fiables et faciles à comprendre s'est toutefois avérée problématique. Ainsi, la contribution économique des travaux de recherche financés par des fonds publics est difficile à estimer car nombre d'autres facteurs concomitants affectent la capacité de l'économie nationale. Il est possible d'utiliser des modèles économétriques, mais dans ce cas plusieurs problèmes liés à la méthodologie et aux données elles-mêmes accentuent encore la complexité de la modélisation; voir, par exemple, Helo et Hedman (1996); ou encore l'étude de l'approche adoptée par la Finlande vis-à-vis du problème de l'efficacité proposée par Oksanen *et al.* (2003).

De façon générale, il est plus facile d'élaborer des indicateurs mesurant les extrants plutôt que l'efficacité d'une opération. Le rappel des nuances permettant de différencier les concepts suivants apportera peut-être quelques éclaircissements sur ce point : résultat, extrant, effet et efficacité/impact de l'opération. Par exemple, la conclusion d'une étude est appelée « résultat », tandis que l'article faisant état de ce résultat est un « extrant ». Tout effet ou changement découlant directement de cet extrant (par exemple au niveau des produits ou des pratiques de fonctionnement d'un organisme) sera décrit comme un effet résultant de l'extrant. L'efficacité renvoie quant à elle à des évolutions sociales plus larges. Ces différents concepts sont expliqués plus en détail dans Lähteenmäki-Smith *et al.* (2006).

Les extrants sont souvent plus faciles à mesurer que l'efficacité. Ce constat constitue, en partie, le fondement du projet de recherche visant à évaluer l'interaction sociale des universités, mené il y a quelques années par l'Unité de recherche sur les politiques en matière de sciences et de technologies (SPRU) de l'Université du Sussex; voir Molas-Gallart *et al.* (2002). L'objectif de cette étude était de développer un système simple, mesurable,

applicable et fiable. Le cadre conceptuel élaboré dans le cadre de ce projet fait la distinction entre les capacités des universités et leurs activités réelles. Leurs capacités découlent des connaissances et des infrastructures. Leurs activités réelles regroupent quant à elles la recherche, l'éducation et la communication. Prises ensemble, et séparément, celles-ci permettent aux universités de mener les activités relevant du « troisième volet » de leur mission, notamment la commercialisation de technologies, les initiatives entrepreneuriales, les services de conseil et d'expertise, la coopération dans le cadre de projets universitaires, la mobilité du personnel, la formation continue, la création de réseaux, etc. Chacune de ces activités peut, à son tour, être évaluée à l'aide d'un nombre variable d'indicateurs, ou de combinaisons d'indicateurs. À titre d'exemple, la commercialisation de technologies pourrait être mesurée à l'aune du nombre de demandes de brevets déposées, du nombre de brevets délivrés, du nombre de brevets sous licence, du nombre de détenteurs de licence, du nombre de droits de licence, ou encore du montant des ressources allouées à la protection et à la gestion des droits de propriété intellectuelle. Cette étude jette une lumière nouvelle sur les aspects centraux des méthodes d'évaluation.

Le modèle d'évaluation

Fondements du modèle

Le modèle d'évaluation proposé repose sur six postulats de départ :

1. L'interaction sociale des universités relève de leurs missions premières, à savoir l'enseignement et la recherche. Par conséquent, la question clé qui sous-tend l'évaluation est la suivante : dans quelle mesure l'éducation et la recherche sont-elles intégrées aux rouages de la société ?
2. Les universités sont chargées de missions dont la portée est nationale, mais aussi régionale. Il faut donc tenir compte de ces deux dimensions lorsque l'on s'efforce de déterminer la mesure de leur engagement social. Les choix stratégiques des universités et leur mission centrale doivent être respectés.
3. L'engagement social des universités obéit à des orientations politiques définies à l'échelon national, mais aussi par les organes décisionnels de chaque établissement. L'évaluation doit donc tenir compte, en parallèle, des facteurs nationaux et de ceux recensés au sein de chaque université.
4. Puisque l'interaction sociale des universités est un phénomène complexe, son évaluation suppose d'utiliser des instruments de mesure combinant indicateurs quantitatifs et qualitatifs.
5. L'efficacité du processus d'évaluation et du processus d'allocation des ressources suppose une coopération étroite entre les universités et le pouvoir central. Il est essentiel que les principes d'évaluation soient

approuvés par toutes les parties prenantes. Des orientations politiques communes contribuent en effet à renforcer leur adhésion à l'intégralité du processus.

6. Le modèle d'évaluation de l'engagement social des universités dépend, dans une large mesure, du fonctionnement du système universitaire dans son ensemble. Cette interdépendance soulève un certain nombre de questions liées au problème de l'éligibilité au financement public. À l'avenir, il faudra notamment déterminer dans quelle mesure l'engagement social des universités et le modèle d'évaluation associé contribueront à coordonner la réforme structurelle des universités.

Construction du modèle

Dans la pratique, la construction du modèle d'évaluation peut être scindée en quatre phases, comme l'illustre le graphique 1. Durant la première phase, le pouvoir central et les universités décident quels seront les indicateurs utilisés, au final, dans le modèle. Une fois que ces indicateurs ont été définis en détail, le gouvernement et les universités doivent se concerter pour déterminer qui fournira les informations nécessaires à l'élaboration des indicateurs. Il est en effet très probable que les statistiques déjà disponibles ne fournissent qu'une partie des données nécessaires.

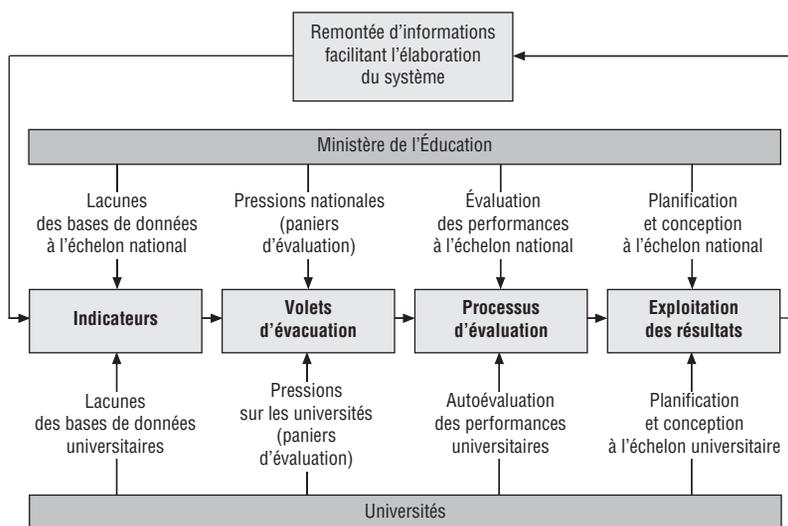
Pour comprendre le phénomène à l'étude, il est essentiel de travailler avec plusieurs indicateurs, notamment au cours de la phase initiale, en vue de prendre en compte les différentes perspectives en présence. Plus tard, à mesure que l'on gagne en expérience, les indicateurs inefficaces pourront être éliminés du modèle. Par souci d'efficacité et de comparabilité, il est sans doute préférable que la production des bases de données statistiques s'effectue de façon centralisée.

Le choix des indicateurs qualitatifs peut s'effectuer au sein d'un ensemble de variables plus large que dans le cas des données quantitatives, car ces dernières sont limitées par des facteurs liés à leur collecte même. En revanche, la définition de l'ensemble d'indicateurs qualitatifs et le choix du barème de notation associé ne vont pas sans poser problème. Pour qu'une mesure soit exacte, il est essentiel de définir précisément le périmètre de chaque indicateur et d'établir des barèmes aussi clairs que possibles (par exemple : 5 = excellent, 4 = bon, 3 = moyen, 2 = médiocre, 1 = très mauvais).

Puisque plusieurs acteurs participent au processus d'élaboration, il faut que l'instrument de mesure combiné et que le barème de notation soient clairs. Le pouvoir central, mais aussi chaque université, doit être en mesure de procéder à une évaluation comparable de l'interaction sociale à l'aide de l'instrument de mesure combiné proposé.

Graphique 1. Construction du système d'évaluation

Le système d'évaluation repose sur une coopération étroite entre les universités et le ministère de l'Éducation.



Durant la seconde phase de la construction du modèle, les parties prenantes définissent les paniers d'évaluation ainsi que leurs coefficients de pondération respectifs. Les universités et le pouvoir central coopèrent en vue de définir les paniers d'évaluation. Il est sans doute préférable que la décision finale relative aux modifications éventuelles apportées aux paniers incombe au pouvoir central. Les coefficients de pondération définitifs sont en revanche fixés par les universités. Cette procédure garantit l'équilibre nécessaire entre la perspective nationale et celle de chaque université. Comme lors de la phase précédente, il convient de favoriser une interaction constante entre les deux parties. Dans la pratique, le processus peut se dérouler comme suit. Le pouvoir central élabore une proposition concernant la version définitive des paniers d'évaluation puis la communique aux universités en vue de recueillir leur avis. À l'issue de ce processus de consultation, le pouvoir central finalise les paniers et en communique la liste aux universités. Celles-ci formulent, à leur tour, une proposition concernant le coefficient de pondération qu'elles souhaitent appliquer elles-mêmes, puis font parvenir ces coefficients au pouvoir central. La définition des paniers d'évaluation et la fixation des coefficients de pondération spécifiques à chaque université constituent, de toute évidence, les clés de voûte du processus d'évaluation. Le contenu et le périmètre des paniers doivent être aussi clairs et précis que possibles. L'exactitude des valeurs de pondération dépend de la précision avec laquelle ont été définis les paniers d'évaluation. Tout problème concernant l'interface

entre deux paniers d'évaluation doit donc être examiné et soupesé avec tout le soin possible avant de fixer les coefficients de pondération. La délimitation des paniers d'évaluation constitue donc le fondement de la totalité du système. De même, la fixation des coefficients de pondération est une condition préalable à l'adaptation réussie de l'instrument de mesure combiné utilisé dans le processus d'évaluation. Bien choisi, le coefficient de pondération associé à chaque panier permet ensuite d'obtenir une image réaliste du niveau d'engagement social. Pour pouvoir exploiter les résultats de l'évaluation, il est essentiel que les universités optent pour des coefficients de pondération aussi réalistes que possibles. Elles doivent, en cela, se garder de présenter leurs objectifs ou leurs ambitions comme la réalité.

La troisième phase est celle de l'évaluation à proprement parler. Le modèle repose sur le principe selon lequel le processus d'évaluation est mené en coopération par le pouvoir central et les universités. Ce principe s'applique à l'intégralité du processus, de la définition des indicateurs à l'exploitation des résultats. Il est essentiel que les parties s'accordent sur un aboutissement commun de l'évaluation. Dans le modèle proposé, les deux parties commencent par procéder, chacune de son côté, à une évaluation de l'engagement social. Théoriquement, elles doivent effectuer conjointement une vérification des données statistiques, qui permet d'identifier et de rectifier, le plus tôt possible, tout écart constaté. De cette manière, les parties évitent les interprétations erronées au moment de procéder aux évaluations elles-mêmes. Les deux parties doivent ensuite rédiger conjointement le rapport d'évaluation, s'étant entendues au préalable sur son format. Elles doivent par ailleurs utiliser un même formulaire au moment de procéder, chacune de son côté, aux évaluations. La réussite de ce travail suppose un degré élevé de franchise, de complémentarité et d'interaction entre les universités et le pouvoir central. Dans la pratique, durant le déroulement normal du processus d'évaluation, les universités soumettent au pouvoir central leur avis concernant les résultats obtenus, avant de convenir avec lui des résultats définitifs de l'évaluation. Le pouvoir central formalise, à son tour, son propre avis concernant les résultats de l'évaluation pour l'ensemble des universités. Cette évaluation servira de base à la rédaction du rapport final commun. Il se peut, naturellement, que les positions des deux parties présentent de fortes divergences; c'est pourquoi il convient de prévoir, dans le rapport d'évaluation final, une rubrique qui fera état de ces divergences, le cas échéant.

La quatrième phase de l'évaluation consiste à exploiter les résultats. Ceux-ci peuvent être analysés à l'échelon national en raison de la comparabilité des indicateurs utilisés. L'étude de l'engagement social des universités peut être mise à profit pour élaborer les politiques visant à le renforcer. Le modèle proposé devait mettre en évidence les goulets

d'étranglement structurels, de même que les points forts du système. Les résultats de l'évaluation alimenteront naturellement la stratégie de gestion par les résultats menée par le pouvoir central.

Les résultats de l'évaluation peuvent en outre être utilisés par les universités elles-mêmes. L'intégration du processus d'évaluation et de ses résultats dans la planification stratégique et les phases concrètes du développement des projets peut constituer un atout clé pour chaque université. Toutes doivent par ailleurs disposer de ressources suffisantes pour mener à bien et exploiter le processus d'évaluation. En effet, bien que l'engagement social fasse déjà partie intégrante des activités d'enseignement et de recherche des universités, l'évaluation et l'approfondissement de cet engagement nécessitent des intrants spécifiques. Les atouts conférés par ces intrants peuvent être considérés comme des leviers, susceptibles d'induire une avancée majeure tant pour l'université que pour la société.

La définition du calendrier est l'un des aspects clés du processus d'évaluation. À quelle fréquence faut-il répéter les grandes phases de l'évaluation? Combien de temps la collecte des données doit-elle durer? Puisque le modèle d'évaluation nécessite d'affecter des ressources spécifiques à la collecte et à l'affinage des données, mais aussi à la réalisation de l'évaluation en elle-même, le processus doit être mis en œuvre tous les trois ans. Dans la mesure du possible, la collecte et l'exploitation des données statistiques doivent être effectuées chaque année. Il est en revanche préférable de laisser s'écouler au moins trois ans entre chaque session d'évaluation. Outre l'ampleur du travail à effectuer, la nature même du phénomène pris en compte fait pencher la balance en faveur d'un intervalle de plus d'un an. Ainsi, la fourniture de services éducatifs dans la région est un phénomène relativement constant, et l'impact des initiatives menées en la matière ne se manifeste qu'à l'issue d'une période raisonnablement longue. Le suivi des brevets et des licences doit par ailleurs s'effectuer sur une moyenne de plusieurs années, pour permettre un nivellement des variations aléatoires observées au cours d'une année donnée.

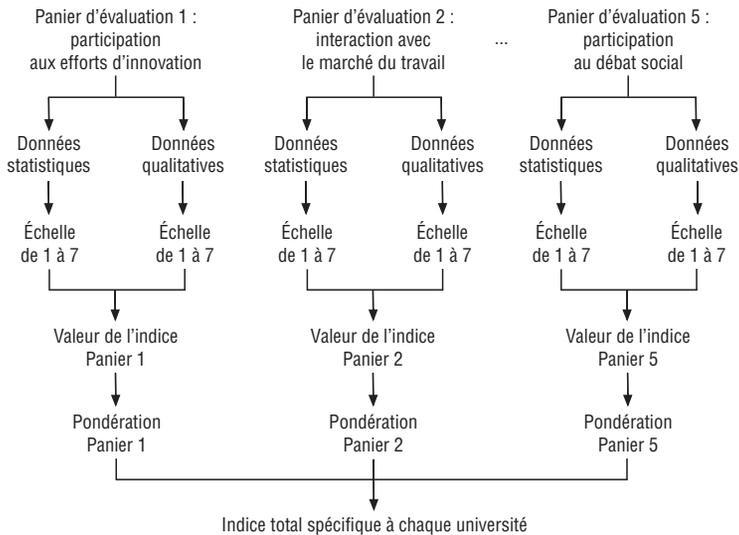
Le processus d'évaluation doit être associé à un système de remontée d'informations qui garantira sa continuité. Le pouvoir central et les universités doivent en effet continuer à réfléchir aux moyens d'optimiser le modèle et d'affiner les critères qui le sous-tendent et ce, même après le lancement du processus d'évaluation. Il est quasiment impossible de bâtir un modèle actif et efficace si l'on ne tire aucun enseignement de la phase de mise en œuvre. Le déploiement intégral du modèle d'évaluation doit être conçu de façon progressive, sur une période de plusieurs années. Il n'est pas possible de passer brutalement à une application totale du système en l'absence des indicateurs nécessaires et d'infrastructures adaptées à leur production. Dans certaines universités, le développement des activités stratégiques et

opérationnelles destinées à promouvoir l'engagement social est peut-être encore à l'état embryonnaire. L'introduction d'un système d'évaluation et le déploiement de ce système doivent s'effectuer étape par étape, à la manière de ce qui a été fait au Royaume-Uni. Durant la phase initiale, les universités et le ministère de l'Éducation définissent les indicateurs à employer. Ils conviennent ensuite du contenu et du périmètre des paniers d'évaluation, ainsi que des étapes suivantes nécessaires à la collecte et à la consignation des informations exploitables. Durant cette phase, des fonds sont alloués aux universités pour financer l'introduction du nouveau système. Une fois la collecte des nouvelles informations effectuée, le nouveau système peut être introduit progressivement, étape par étape.

Calcul de l'indice total spécifique à chaque université

Le graphique 2 illustre le modèle employé pour calculer l'indice total de chaque université. Le panel d'indicateurs potentiels et les paniers d'évaluation qui structurent le modèle sont quant à eux présentés en Annexe A. Bien que nous proposons un grand nombre d'indicateurs potentiels, le modèle final ne doit pas, selon nous, comporter trop d'indicateurs. Le processus de collecte des données représente en effet un coût non négligeable pour les universités. Nous pensons, par exemple, que deux à cinq indicateurs clés suffiront à mesurer les effets de l'engagement économique et social des universités, cette fourchette étant naturellement adaptable en cas de fortes disparités entre les établissements évalués.

Graphique 2. **Modèle de calcul de l'indice total de chaque université**



Conclusion

L'élaboration du modèle final doit s'inscrire dans le cadre d'une coopération étroite entre les universités, le pouvoir central, les statisticiens et les autres parties prenantes. Une coopération généralisée entre le ministère de l'Éducation et les universités, à la fois pour finaliser et pour appliquer le modèle d'évaluation, constitue un nouveau modèle de coopération offrant des possibilités d'application élargies dans le cadre de l'évaluation et de l'optimisation du système d'éducation et de recherche. La transition vers le système proposé ici peut s'effectuer progressivement, par étapes, au cours des six à sept prochaines années.

L'évaluation de l'engagement économique et social des universités est certes une tâche ambitieuse, mais ce nouveau modèle peut être considéré comme une avancée sur cette voie. Bien qu'adoptant une perspective globale, ce modèle ne prétend pas dresser une liste exhaustive des étapes à suivre dans ce processus, ni définir les modalités de l'évaluation. Il vise, en revanche, à proposer un certain nombre de points de départ pragmatiques et concrets ainsi que des alternatives utiles dans le cadre de ce travail. Pour porter ses fruits, ce modèle nécessite une connaissance approfondie de l'engagement économique et social, mais aussi des mécanismes et mesures à l'œuvre. Une intensification des efforts de recherche menés sur ces différents points en Finlande conférerait une valeur ajoutée certaine aux avancées pratiques réalisées dans ce domaine.

Les auteurs :

Jari Ritsilä
Directeur de Recherche
University of Jyväskylä
Kippo 2C10
40520 Jyväskylä
Finlande
E-mail : jari.ritsila@econ.jyu.fi

Mika Nieminen
Chercheur
VTT Technical Research Centre of Finland
Innovation Studies
BP 1000
FI-02044 VTT
Finlande
E-mail : mika.nieminen@vtt.fi

Prof. Markku Sotarauta
University of Tampere
Kanslerinrinne 1
33014 Tampere
Finlande
E-mail : markku.sotarauta@uta.fi

Jukka Lahtonen
University of Jyväskylä
BP 35
40014 Jyväskylä
Finlande
E-mail : jukka.lahtonen@econ.jyu.fi

Notes

1. Le 23 octobre 2006, le ministère finlandais de l'Éducation a chargé un groupe consultatif d'experts composé de Jari Ritsilä, directeur de Recherche à l'Université de Jyväskylä, Mika Nieminen, directeur de Recherche du VTT (Centre de Recherche Technique de Finlande) et du Pr. Markku Sotarauta, de l'Université de Tampere, d'élaborer des critères relatifs à l'engagement économique et social des universités, utilisables dans le cadre de la gestion des performances de celles-ci. Le groupe d'experts avait également pour mission de proposer un modèle de suivi et d'évaluation de l'engagement économique et social des universités.
2. Au Canada, l'Association des universités et des facultés du Canada (AUCC), organisme chargé de représenter les universités, s'est engagée à faire paraître régulièrement des rapports publics sur les activités d'innovation et de commercialisation menées par les universités. Le lecteur trouvera de plus amples informations dans Langford *et al.* (2006); AUCC (2005), www.aucc.ca/index_e.html; Programme des RCE (2002); ministère de l'Éducation de l'Ontario, www.edu.gov.on.ca/eng/tcu.
3. Aux États-Unis, une grande partie des données concernant les activités de commercialisation menées par les universités provient d'un sondage mené par l'Association of University Technology Managers (AUTM); pour de plus amples informations, consultez la rubrique « AUTM US Licensing Survey » à l'adresse : www.autm.net/index.cfm.
4. Au Royaume-Uni, un dispositif de financement public systématique axé spécifiquement sur la « troisième mission » des établissements d'enseignement supérieur a été mis en place en 2001 par le Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Le lecteur trouvera de plus amples informations auprès des sources suivantes : HEFCE (2005); Källblad (2005).
5. Le projet mené par l'OCDE/IMHE sur le thème « Soutenir la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional » s'est déroulé sur la période 2005-06. Il en est fait état dans le rapport final du projet intitulé *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local* (OCDE, 2007).

Références

- AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada) (2005), *Momentum: The 2005 Report on University Research and Knowledge Transfer*, AUCC, Ottawa.
- Beise, M. et H. Stahl (1999), « Public Research and Industrial Innovations in Germany », *Research Policy*, vol. 28, n° 4, pp. 397-422.
- Cohen, W.M., R.R. Nelson et J.P. Walsh (2002), « Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D », *Management Science*, vol. 48, n° 1.
- HEFCE (2005), « Higher Education Innovation Fund round 3: Invitation and Guidance for Institutional Plans and Competitive Bids », novembre/46, OST/HEFCE.
- Helo, T. et J. Hedman (1996), « Korkeakoulujen tuotokset tuotantopanoksena. Alueellinen ja tehdastehdasteollisuuden toimialoitainen tarkastelu » (Les extrants universitaires, intrants de la production – Analyse régionale et industrielle), rapport de recherche de la Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja (Unité de recherche en sociologie de l'éducation), 37, Université de Turku, Turku.
- Källblad, E. (2005), *The Organization of Third Stream Funding in the UK. An Overview of the Higher Education Innovation Fund and its Impact*, manuscrit non publié.
- Langford, C.H., et al. (2006), « Indicators and Outcomes of Canadian University Research: Proxies Becoming Goals? », *Research Policy*, vol. 35, n° 10, décembre, Elsevier, pp. 1586-1598.
- Lähteenmäki-Smith, K., et al. (2006), « Research with an Impact, Évaluation Practices in Public Research Organizations », *VTT Research Notes 2336*, VTT, Espoo.
- Mansfield, E. (1995), « Academic Research Underlying Industrial Innovations: Sources, Characteristics and Financing », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 77, n° 1, pp. 55-65.
- Molas-Gallart, J., et al. (2002), *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities*, SPRU (Science and Technology Policy Research), University of Sussex, Brighton.
- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.
- Oksanen, T., A. Lehvo et A. Nuutinen (2003), « Suomen tieteen tila ja taso. Katsaus tutkimustoimintaan ja tutkimuksen vaikutuksiin 2000-luvun alussa » (L'état et le niveau de la science en Finlande – Passage en revue des projets de recherche et de leur impact à l'aube du nouveau millénaire), SA 9/03, Suomen Akatemia (Académie de Finlande).
- Programme des RCE (2002), « Cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les resultants », Réseaux de centres d'excellence (RCE), juin, www.nce-rce.gc.ca/pubs.f.htm.
- Salter, J.A. et B. Martin, (2001), « The Economic Benefits of Publicly Funded Basic Research: A Critical Review », *Research Policy*, vol. 30, n° 3, pp. 509-532.

ANNEXE A

Indicateurs et paniers d'évaluation proposés pour le modèle d'évaluation

Panier 1 : Participation aux efforts d'innovation (innovations à caractère commercial/technologique et innovations-systèmes)

1.1. Mesures statistiques des extrants

- S1. Commercialisation des activités de recherche :
 - a) Brevets par rapport aux ressources allouées à la recherche dans le domaine des technologies.
 - b) Autres droits d'exploitation (licences, notamment) par rapport aux ressources allouées à la recherche.
 - c) Droits d'exploitation, exprimés en pourcentage du total des droits commerciaux détenus par toutes les universités (poids relatif).
- S2. Développement du secteur privé :
 - d) Sociétés d'essaimage à forte intensité de compétences, exprimé par employé.
 - e) Nombre d'étudiants entamant une activité non salariée, exprimé en pourcentage du nombre de diplômés.
 - f) Thèses sur le développement de l'entreprise, par rapport au nombre d'inscrits en fin de cursus.
- S3. Services d'expertise :
 - g) Projets de R-D dans le secteur privé, exprimés en pourcentage du total des fonds alloués aux projets.
 - h) Projets de R-D dans le secteur public, exprimés en pourcentage du total des fonds alloués aux projets (hors projets de développement interne des universités).
 - i) Nombre de consultations, exprimé par employé.

- S4. Spécialisation liée à l'exploitation des innovations (priorités stratégiques) :
 - j) Indice de spécialisation relatif aux droits d'exploitation produits (secteur).
 - k) Indice de spécialisation relatif au financement de la R-D (discipline).
 - l) Spécialisation relative à la création d'entreprises (discipline).

1.2. Indicateurs qualitatifs structurels

- QS1. Priorité accordée, dans le cadre de la réflexion et de la planification stratégiques, à l'exploitation des innovations à caractère commercial.
- QS2. Priorité accordée, dans le cadre de la réflexion et de la planification stratégiques, à l'exploitation des innovations à caractère non commercial.
- QS3. Outils stratégiques visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère commercial.
- QS4. Outils stratégiques visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère non commercial.
- QS5. Structures visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère commercial.
- QS6. Structures visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère non commercial.
- QS7. Mesures incitatives visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère commercial.
- QS8. Mesures incitatives visant à promouvoir l'exploitation des innovations à caractère non commercial.

1.3. Indicateurs qualitatifs de l'efficacité

- QE1. Évaluation de la qualité des stratégies d'exploitation de l'innovation menées par les universités.
- QE2. Évaluation de la mise en œuvre des stratégies d'exploitation de l'innovation.
- QE3. Évaluation de la valeur ajoutée des stratégies d'exploitation de l'innovation.
- QE4. Évaluation de l'efficacité des stratégies d'exploitation de l'innovation menées par les universités.

Panier 2 : Interaction avec le marché du travail

2.1. Mesures statistiques des extrants

- S5. Arrivée des étudiants sur le marché du travail :
 - a) Taux d'emploi au sein de la population des jeunes diplômés.
 - b) Taux d'emploi au sein de la population des diplômés de l'année précédente.
 - c) Taux d'emploi au sein de la population des diplômés occupant un poste dans un domaine en lien avec leur formation (un an après l'obtention du diplôme).
- S6. Stages des étudiants :
 - d) Nombre d'étudiants bénéficiant d'un stage, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants.
 - e) Nombre d'étudiants bénéficiant d'un stage dans le secteur privé, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants bénéficiant d'un stage.
 - f) Taux de participation aux dispositifs de stages au sein de la population des étudiants internationaux.
- S7. Formation continue/stages pratiques :
 - g) Étudiants bénéficiant d'une formation continue, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants.
 - h) Formation continue à destination du secteur privé (mesurée en heures), exprimée en pourcentage du nombre total d'heures de formation continue dispensées.
 - i) Taux de participation à la formation continue au sein du personnel interne (ne couvre que les périodes d'emploi d'une durée d'un an ou plus).
- S8. Activités de R-D visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail :
 - j) Projets de recherche visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets.
 - k) Projets de développement visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets.
 - l) Nombre de consultations visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail, exprimé par employé.

2.2. Indicateurs qualitatifs structurels

- QS9. Outils stratégiques visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.
- QS10. Structures visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.
- QS11. Mesures incitatives visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.

2.3. Indicateurs qualitatifs de l'efficacité

- QE5. Évaluation de la qualité des stratégies visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.
- QE6. Évaluation du succès des instruments visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.
- QE7. Évaluation de la valeur ajoutée des stratégies visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.
- QE8. Évaluation de l'efficacité des stratégies visant à améliorer l'adéquation entre l'enseignement et le marché du travail.

Panier 3 : Contribution au développement social et écologique (développement durable/responsabilité sociale)

3.1. Mesures statistiques des extrants

- S9. Services visant à améliorer le bien-être physique et mental :
 - a) Projets visant à améliorer le bien-être physique et mental, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets (hors projets de développement interne).
 - b) Nombre de consultations destinées à améliorer le bien-être physique et mental, exprimé par employé.
 - c) Services pratiques visant à améliorer le bien-être physique et mental, mesurés en heures/employé.
- S10. Activités destinées à lutter contre l'isolement social :
 - d) Projets destinés à lutter contre l'isolement social, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets.
 - e) Nombre de consultations destinées à lutter contre l'isolement social, exprimé par employé.
 - f) Services pratiques visant à lutter contre l'isolement social, mesurés en heures/employé.

- S11. Activités destinées à promouvoir le développement durable :
 - g) Projets visant à promouvoir le développement durable, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets.
 - h) Nombre de consultations destinées à promouvoir le développement durable, exprimé par employé.
 - i) Services pratiques visant à promouvoir le développement durable, mesurés en heures/employé.
- S12. Promotion des activités culturelles :
 - j) Projets destinés à promouvoir les activités culturelles, exprimés en pourcentage du montant total des fonds alloués aux projets.
 - k) Nombre de consultations destinées à promouvoir les activités culturelles, exprimé par employé.
 - l) Services pratiques visant à promouvoir les activités culturelles, mesurés en heures/employé.

3.2. Indicateurs qualitatifs structurels

- QS12. Outils stratégiques visant à améliorer le bien-être individuel.
- QS13. Structures visant à améliorer le bien-être individuel.
- QS14. Mesures incitatives visant à améliorer le bien-être individuel.
- QS15. Outils stratégiques visant à renforcer la cohésion sociale.
- QS16. Structures visant à renforcer la cohésion sociale.
- QS17. Mesures incitatives visant à renforcer la cohésion sociale.
- QS18. Outils stratégiques visant à promouvoir les activités culturelles.
- QS19. Structures visant à promouvoir les activités culturelles.
- QS20. Mesures incitatives visant à promouvoir les activités culturelles.

3.3. Indicateurs qualitatifs de l'efficacité

- QE9. Évaluation de la qualité des stratégies visant à développer l'environnement social et écologique.
- QE10. Évaluation de la mise en œuvre des stratégies visant à développer l'environnement social et écologique.
- QE11. Évaluation de la valeur ajoutée du développement de l'environnement social et écologique.
- QE12. Évaluation de l'efficacité des efforts de développement de l'environnement social et écologique.

Panier 4 : Engagement en faveur de l'environnement régional

4.1. Mesures statistiques des extrants

- S13. Contribution aux activités locales de R-D :
 - a) Création, à l'échelon local, d'entreprises inspirées de l'université, exprimée en pourcentage du nombre total de créations d'entreprises inspirées de l'université.
 - b) Thèses réalisées en coopération avec les entreprises locales, exprimées en pourcentage de la totalité des thèses réalisées dans les entreprises.
 - c) Projets de R-D menés à l'échelon local, exprimés en pourcentage de la totalité des projets de R-D.
 - d) Activités de conseil menées à l'échelon local, exprimées en pourcentage de la totalité des activités de conseil.
- S14. Contribution de l'enseignement à la région :
 - e) Nombre net de personnes inscrites dans le système éducatif ayant un emploi sur le marché du travail local.
 - f) Stages effectués dans les entreprises locales, exprimés en pourcentage de la totalité des stages en entreprise.
 - g) Formation continue dispensée à l'échelon local, exprimée en pourcentage de l'offre totale de formation continue.
 - h) Activités de R-D menées sur le marché du travail local, exprimées en pourcentage de la totalité des activités de R-D.
- S15. Dimension régionale de la responsabilité sociale :
 - i) Activités locales visant à améliorer le bien-être physique et mental, exprimées en pourcentage de la totalité des activités.
 - j) Activités locales visant à lutter contre l'isolement social, exprimées en pourcentage de la totalité des activités.
 - k) Projets locaux contribuant au développement durable, exprimés en pourcentage de la totalité des projets.
 - l) Projets locaux contribuant aux activités culturelles, exprimés en pourcentage de la totalité des projets.
- S16. Participation aux forums et aux débats axés sur le développement local :
 - m) Participation à des forums locaux visant à développer l'environnement socio-économique, exprimée en pourcentage du nombre total de ces participations.

- n) Projets stratégiques menés en coopération avec les principaux groupes d'intérêt locaux, exprimés en pourcentage de la totalité de ces projets stratégiques.
- o) Échanges d'employés entre l'université et les principaux groupes d'intérêt locaux, exprimés en pourcentage de la totalité de ces échanges d'employés.
- p) Activités de recherche locales consacrées à l'environnement socio-économique, exprimées en pourcentage de la totalité de ces activités de recherche.

4.2. Indicateurs qualitatifs structurels

- QS21. Outils stratégiques visant à maximiser la contribution de l'enseignement à l'environnement local.
- QS22. Structures visant à maximiser la contribution de l'enseignement à l'environnement local.
- QS23. Mesures incitatives visant à maximiser la contribution de l'enseignement à l'environnement local.
- QS24. Outils stratégiques visant à maximiser la contribution des activités de R-D à l'environnement local.
- QS25. Structures visant à maximiser la contribution des activités de R-D à l'environnement local.
- QS26. Mesures incitatives visant à maximiser la contribution des activités de R-D à l'environnement local.
- QS27. Outils stratégiques destinés à promouvoir l'exercice de la responsabilité sociale à l'échelon local.
- QS28. Structures destinées à promouvoir l'exercice de la responsabilité sociale à l'échelon local.
- QS29. Mesures incitatives destinées à promouvoir l'exercice de la responsabilité sociale à l'échelon local.

4.3. Indicateurs qualitatifs de l'efficacité

- QE13. Évaluation du succès de la stratégie de contribution à l'environnement local.
- QE14. Évaluation de la mise en œuvre des stratégies locales.
- QE15. Évaluation de la valeur ajoutée de la contribution à l'environnement local.
- QE16. Évaluation de l'engagement local de l'université par les groupes d'intérêt.

Panier 5 : Participation au débat social public (systèmes axés sur les processus décisionnels, la planification et la participation au débat public)

5.1. Mesures statistiques des extrants

- S17. Participation aux forums de développement social :
 - a) Participation aux groupes de travail temporaires axés sur le développement socio-économique (exprimée en pourcentage du nombre total d'employés).
 - b) Participation aux groupes de travail permanents axés sur le développement socio-économique (exprimée en pourcentage du nombre total d'employés).
 - c) Rôle de chef de file dans les groupes de travail et les forums axés sur le développement social (exprimé en pourcentage de la participation totale à ces groupes de travail et forums).
- S18. Contribution aux modèles sociaux de prévision des évolutions sociales :
 - d) Modèles de prévision de la demande de compétences élaborés en coopération avec les principaux groupes d'intérêt militant en faveur du développement social (chiffre brut).
 - e) Projets de coopération stratégique avec les principaux groupes d'intérêt militant en faveur du développement social (chiffre brut).
 - f) Stratégies menées conjointement avec les principaux groupes d'intérêt militant en faveur du développement social (chiffre brut).
- S19. Échanges de personnel avec les principaux groupes d'intérêt :
 - g) Transfert d'employés de l'université vers les principaux groupes d'intérêt militant en faveur du développement social, exprimé en pourcentage du nombre total d'employés.
 - h) Transfert d'employés des principaux groupes d'intérêt militant en faveur du développement social vers l'université, exprimé en pourcentage du nombre total de transferts d'employés de l'université.
 - i) Échanges actifs d'employés entre les principaux groupes d'intérêt et l'université.
- S20. Contribution à la recherche socio-économique :
 - j) Montant des fonds alloués à la recherche socio-économique, en fonction du nombre total d'employés.
 - k) Articles scientifiques consacrés à l'environnement socio-économique, en fonction du nombre total d'employés.
 - l) Congrès et séminaires socio-économiques organisés par l'université.

5.2. Indicateurs qualitatifs structurels

- QS30. Outils stratégiques de participation au débat social.
- QS31. Structures de participation au débat social.
- QS32. Mesures incitatives en faveur de la participation au débat social.

5.3. Indicateurs qualitatifs de l'efficacité

- QE17. Évaluation des fondements stratégiques de la participation au débat social.
- QE18. Évaluation de la mise en œuvre des stratégies de participation au débat social.
- QE19. Évaluation de l'efficacité de la participation au débat social.

Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

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

Critères de sélection

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

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

Présentation matérielle

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

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

La première page : avant le texte principal, la première page devra porter, selon l'ordre suivant, le titre de l'article et le nom, l'établissement et le pays de l'auteur (des auteurs).

Résumé : le texte principal sera précédé d'un résumé de l'ordre de 100 à 200 mots décrivant le contenu de l'article.

Citations : les citations de plus de cinq lignes 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.

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

Références dans le texte : Vidal et Mora (2003) ou Bleiklie et al. (2000) pour un ouvrage écrit par plus de trois auteurs. Cependant, il conviendra de citer les noms de tous les auteurs dans la liste des références qui apparaîtra à la fin de l'article.

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

- Pour les périodiques : Kogan, M. (2004), « L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 2, pp. 9-20.
- Pour les livres : Connell, H. (éd.) (2004), *La gestion de la recherche universitaire – Relever le défi au niveau des établissements*, OCDE, Paris.

La lettre de transmission

La lettre accompagnant l'article soumis devra fournir une adresse complète et un numéro de téléphone. Si l'article a été rédigé par plusieurs auteurs, l'un d'entre eux sera désigné comme chargé de liaison pour les échanges de correspondance.

Exemplaires de la revue à titre gracieux

Chaque auteur recevra, à titre gracieux et dans la langue originale, deux exemplaires du numéro de la revue où figure son article.

Les personnes qui souhaitent soumettre un article l'enverront à :

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

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2008 02 2 P) ISSN 1682-346X - n° 56056 2008

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

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

Enseignement supérieur et développement régional – Numéro spécial – Introduction	9
La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux John Goddard et Jaana Puukka	11
Universités, innovation et développement régional : l'expérience américaine Mark Drabentstott	49
Concurrence mondiale : évaluation de l'avantage technologique des États-Unis et du processus de mondialisation John Aubrey Douglass	65
Engagement régional des universités : éviter la confusion, malgré d'inéluçtables contradictions Chris Duke	99
Concurrence mondiale, engagement local : l'exemple du Kentucky Aims C. McGuinness, Jr.	115
Université provinciale de Laponie : collaborer pour promouvoir le développement régional Ari Konu et Eero Pekkarinen	135
La contribution de l'enseignement supérieur au développement culturel régional dans le nord-est de l'Angleterre Eric Cross et Helen Pickering	147
Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents : l'exemple d'USQ Bill Lovegrove et John Clarke	163
Évaluation comparative de l'engagement des universités auprès de la communauté locale : élaboration d'une approche nationale en Australie Steve Garlick et Anne Langworthy	179
L'engagement économique et social des universités en Finlande : élaboration d'un modèle d'évaluation Jari Ritsilä, Mika Nieminen, Markku Sotarauta et Jukka Lahtonen	193

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

Volume 20, n° 2
2008

ISSN 1682-346X
ABONNEMENT 2008
(3 NUMÉROS)

éditions OCDE
www.oecd.org/editions

imhe

ISBN 978-92-64-04817-1
89 2008 02 2 P 9

