



Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

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

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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 20, n° 3



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. 3

© OCDE 2008

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, contact@cfcopies.com ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, info@copyright.com.

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

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

Les auteurs désirant soumettre des articles pour publication trouveront en fin de volume tous les renseignements nécessaires. Les articles et la correspondance doivent être adressés directement à l'éditrice adjointe :

Jill Gaston
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) est un forum au service des décideurs des autorités gouvernementales nationale et régionale, des dirigeants et gestionnaires d'universités et des chercheurs. Les activités en cours à l'IMHE concernent les établissements d'enseignement supérieur et le développement de leur région, la gestion de la recherche, le financement des établissements, et l'internationalisation.

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur fait partie de l'OCDE. L'IMHE est le seul forum ouvert aux établissements d'enseignement supérieur au sein de l'OCDE. Créé en 1969, l'IMHE regroupe aujourd'hui quelques 220 membres de 41 pays différents. Les sujets de recherche et toutes les activités de l'IMHE sont décidés par son Comité directeur, qui regroupe des représentants élus des membres dans chaque pays. Le Comité directeur décide et suit le programme de travail mis en œuvre par le Secrétariat.

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS

George Washington University, États-Unis (présidente)

Philip G. ALTBACH

Boston College, États-Unis

Chris DUKE

RMIT University, Australie

John GODDARD

Newcastle University, Royaume-Uni

Leo GOEDEGEBUURE

University of New England, Australie

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 Melbourne, Australie

Robin MIDDLEHURST

University of Surrey, Royaume-Uni

José-Ginés MORA

University of London, Royaume-Uni

Jan SADLAK

UNESCO-CEPES, Roumanie

Jamil SALMI

Banque mondiale, États-Unis

Michael SHATTOCK

University of London, Royaume-Uni

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

Frank ZIEGELE

Centre for Higher Education Development, Allemagne

Table des matières

L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : la création d'un marché allemand de l'assurance qualité <i>Kathia E. Serrano-Velarde</i>	9
Coûts de la communication scientifique dans l'enseignement supérieur australien <i>John W. Houghton, en collaboration avec Colin Steele et Peter Sheehan</i>	31
Des cours sur la création d'entreprises dans certaines universités allemandes : un pas de plus sur la voie de la réforme <i>Gudrun Curri</i>	55
L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances et ses implications <i>Sjors van der Heide, Peter C. van der Sijde et Cees Terlouw</i>	81
Évaluer la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle : une analyse de la politique chinoise <i>Shuiyun Liu et Maria João Rosa</i>	97
Négociations dans le cadre de la réforme du système des salaires : le cas du secteur universitaire finlandais <i>Jouni Kekäle</i>	119
(Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission » <i>Tim Vorley et Jen Nelles</i>	145

L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : la création d'un marché allemand de l'assurance qualité

par

Kathia E. Serrano-Velarde

Centre de sociologie des organisations/Sciences-Po, France

La plupart des pays européens ont mis en place un dispositif d'assurance qualité systématique dans le cadre d'une réforme globale de la gouvernance, dont l'objectif était d'accroître l'autonomie des universités. Cependant, chercheurs et acteurs économiques sous-estiment généralement la dimension politique de l'accréditation et de l'évaluation, lorsqu'ils s'efforcent de déterminer la contribution de l'assurance qualité à la compétitivité économique des universités et/ou à l'activité économique dans son ensemble. Je m'efforcerai donc d'étudier cette ambiguïté de l'assurance qualité 1) en analysant dans quelle mesure le cadre institutionnel établi représente une contrainte pour les entités chargées de l'assurance qualité, et 2) en déterminant ce qu'implique cette contrainte pour la constitution d'un marché national et international de l'assurance qualité.

L'analyse proposée ici s'ouvre sur une réflexion visant à mettre en évidence les enjeux politiques à l'œuvre dans l'émergence d'un marché concurrentiel de l'assurance qualité en Allemagne; elle souligne par la suite le rôle indéniable joué par les politiques nationales dans la création d'un marché européen de l'assurance qualité.

Introduction

L'assurance qualité peut être considérée comme l'un des principaux volets sur lesquels doit porter la réforme du secteur mondial de l'enseignement supérieur. Depuis le début des années 1990, les gouvernements et les organisations non gouvernementales actives à l'échelon international savent à quel point l'assurance qualité peut contribuer à accroître la responsabilité et la transparence au sein de systèmes d'enseignement supérieur de plus en plus déréglementés : en garantissant la visibilité des performances enregistrées par les établissements d'enseignement supérieur aux yeux de toutes les parties prenantes, l'assurance qualité offre non seulement un moyen de disposer d'informations plus nombreuses et plus fiables sur la performance de l'enseignement supérieur, mais contribue également à promouvoir l'ancrage de ce secteur dans les systèmes sociaux élargis (Luhmann, 1987). En période de stagnation économique, le potentiel productif de la double mission des établissements d'enseignement supérieur, à savoir l'éducation et la recherche, a eu pour effet d'associer le secteur de l'enseignement supérieur aux stratégies nationales de développement économique.

Au fil de l'histoire, l'enseignement supérieur et la recherche ont subi de profondes mutations induites par leurs efforts constants de repositionnement et de redéfinition, menés en réponse à l'évolution du contexte socio-économique (Durkheim, 1990). Le fait de qualifier de « rupture radicale par rapport à la tradition universitaire » la réforme actuelle, tournée vers le marché, peut certes sembler excessif; toutefois, en Europe, le débat suscité par les réformes met à jour une vaste réflexion, systémique et innovante, concernant les liens entre une logique économique d'une part, et de l'autre la production de savoirs et de travailleurs intellectuels. En un mot, « l'économie de la connaissance » élevée au rang de modèle européen (Conseil de l'Union européenne, 2000) repose sur l'idée selon laquelle l'intégration partielle de ces systèmes sociaux qui étaient autrefois distincts générerait de puissantes synergies, à même de catapulter l'Europe au premier rang mondial de la compétitivité économique. Le puissant fondement théorique – voire idéologique, diront certains – de la réforme conduit naturellement à s'interroger sur la place et le rôle de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Dans cette optique, en effet, l'assurance qualité doit non seulement garantir un degré suffisant de responsabilité et de transparence en matière d'utilisation des fonds publics, par ailleurs en déclin constant, mais aussi jouer un rôle de médiateur entre des systèmes dotés de

fortes spécificités fonctionnelles, en accroissant leur transparence mutuelle afin de faciliter leurs interactions.

Jusqu'à présent, la recherche n'a pas manqué de souligner les deux principaux piliers de l'assurance qualité, à savoir 1) l'obligation de transparence et 2) la médiation. Il me semble cependant que le débat – principalement théorique – entourant à l'heure actuelle l'assurance qualité, envisagée parallèlement aux autres volets d'une stratégie de réforme visionnaire, a eu pour effet de sous-estimer la dimension politique des pratiques d'accréditation et d'évaluation.

Une étude approfondie des services d'assurance qualité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) permettrait sans nul doute d'enrichir le débat entourant les liens entre une compétitivité économique durable et la réforme de l'université, en nous aidant à mieux comprendre les pratiques actuelles. M'appuyant sur l'analyse de 70 entretiens semi-structurés organisés avec les professionnels d'organismes d'assurance qualité allemands et internationaux, je vais à présent m'efforcer d'aborder la question de la recherche en proposant deux études de cas : j'adopterai tout d'abord une perspective nationale, en présentant les conclusions formulées concernant la nature de l'enjeu politique inhérent au marché de l'assurance qualité qui émerge, à l'heure actuelle, en Allemagne. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai aux efforts menés récemment en Europe en vue de créer un registre des organismes d'assurance qualité. Cet exemple met en évidence le rôle indéniable joué par les politiques nationales dans la création de l'EEES et la promotion d'un marché européen de l'assurance qualité. Enfin, je conclurai ce rapport en m'efforçant de présenter les implications des résultats de recherche pour la fiabilité des résultats d'accréditation et d'évaluation.

État de la recherche

Du fait de la durée d'existence de l'assurance qualité dans les pays anglo-saxons, on recense un corpus relativement important de publications consacrées à ce sujet aux États-Unis (El-Khawas, 2001) et au Royaume-Uni (Kogan, 1989; Henkel et Little, 1999; Elton, 2000). Bien que ces textes constituent le fondement théorique de la recherche européenne en matière d'assurance qualité, ils ne reflètent pas intégralement les tendances observées à l'heure actuelle au sein de l'EEES. En effet, l'assurance qualité intéresse depuis peu les décideurs chargés d'élaborer les politiques publiques de l'enseignement supérieur en Europe continentale. Les facteurs contextuels qui ont accéléré ici la mise en place des systèmes d'assurance qualité diffèrent de ceux recensés dans le monde anglo-saxon (Bleiklie, 2004). En soi, l'assurance qualité européenne est un sujet de recherche nouveau. Toutefois, la recherche appuyée sur des données empiriques est encore pauvre, et fractionnée entre les différents pays

européens. L'analyse des publications européennes consacrées à l'assurance qualité s'avère donc un exercice difficile, du fait des fortes disparités observées d'un pays à l'autre en matière de recherche, mais aussi de pratiques. Chercheurs, professionnels et hommes politiques européens s'accordent sur les fondements méthodologiques de l'assurance qualité; ils peinent en revanche à s'entendre sur la portée et l'objectif de cet « instrument » nouveau. L'étude de l'assurance qualité reste un domaine de recherche spécifique et technique, en marge des disciplines traditionnelles (Power, 1997). Consciente de ces caractéristiques, je vais à présent passer en revue les différentes stratégies de recherche retenues, à l'heure actuelle, vis-à-vis de l'assurance qualité, avant de conclure la présente section en présentant l'approche théorique de cette étude.

Tout d'abord, et pour rejoindre la piste de réflexion présentée en introduction, l'assurance qualité est envisagée comme faisant partie intégrante d'un processus de transformation à tous les niveaux, analysé par les chercheurs s'intéressant à la question du changement sociale et à la place des connaissances au sein des sociétés post modernes. Comme nous l'avons vu plus haut, l'assurance qualité est considérée comme un moyen, pour l'État de « lâcher du lest » dans le domaine de l'enseignement supérieur, laissant davantage de place à l'établissement de liens innovants avec la sphère économique. Des modèles théoriques mettent l'accent sur ce processus de transformation : c'est le cas notamment du « Mode 2 » (Gibbons et al., 1994) ou de la « triple hélice » (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997), qui décrivent l'instauration de plateformes d'interaction entre l'industrie, le gouvernement et l'enseignement supérieur; de certaines analyses majeures consacrées aux réseaux de recherche (Powell et al., 1996; Castells, 1998); mais également, et peut-être principalement, de l'ensemble monumental des règles établies par les publications prônant l'instauration du *New Public Management*. Dans cette optique, l'assurance qualité assure donc une transition fluide d'un secteur de l'enseignement supérieur réglementé à un secteur déréglementé, d'une façon anarchique d'organiser la recherche et l'enseignement (March et Olsen, 1972) à une stratégie d'organisation bien conçue et efficace, d'un système d'action indépendant (Parsons, 1978) à un système de production reposant sur des interdépendances. La fonction et les mécanismes de fonctionnement mêmes de l'assurance qualité dépendent néanmoins des fondements théoriques qui sous-tendent chaque programme de transformation. Bien que les responsables politiques de toute l'Europe se soient sans nul doute inspirés de ces études (Rodrigues, 2003), la réalisation d'un système d'assurance qualité proche de l'idéal est un exercice extrêmement difficile, compte tenu de la nature proprement métathéorique de ces études. À ce jour, la mise en pratique de ces idées innovantes s'est en effet avérée peu cohérente.

Deuxièmement, la montée en puissance des pratiques d'évaluation, d'accréditation et d'audit s'est traduite par une multiplication des documents

et des manuels visant à aider leur lecteur soit à appliquer les procédures d'assurance qualité, soit à réussir un examen professionnel dans ce domaine. Cette branche de la littérature spécialisée a vu le jour au début des années 1990, lorsque les responsables politiques commençaient à envisager de nouvelles formes de gouvernance pour le secteur public. Les premiers documents de ce type, qui présentaient en détail l'expérience des autres pays en matière de techniques d'évaluation, avaient pour objet d'induire un transfert de connaissances. Leurs auteurs se sont efforcés d'expliquer la notion de qualité de l'enseignement supérieur, démontrant ensuite pourquoi celle-ci devait être évaluée. À présent que les universitaires sont conscients de cette nouvelle tâche, les publications de recherche soulignent la nécessité accrue d'aborder des questions plus techniques. En un mot, puisque l'intérêt de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est largement reconnu, l'essentiel n'est désormais plus de savoir *pourquoi* mais plutôt *comment* mettre en œuvre les systèmes d'assurance qualité.

La dernière branche de littérature de recherche que j'aborderai ici est récente. Jusqu'à présent, j'ai souligné l'absence de travaux de recherche empirique concernant les pratiques actuelles d'assurance qualité. Cependant, l'importance croissante de cette activité à l'échelon européen (notamment depuis la conférence intergouvernementale organisée en 2003 à Berlin, lors de laquelle l'assurance qualité a été élevée au rang de principe clé de la réforme prévue dans le cadre du processus de Bologne) a permis aux responsables politiques et aux professionnels du secteur de prendre conscience du manque de transparence et de la fragmentation de l'assurance qualité en Europe. Tous se sont donc engagés à effectuer des exercices d'évaluation comparative, sous la supervision discrète de la Commission européenne. Ce processus a donné naissance à un corpus de rapports d'auto-évaluation et de comparaisons systématiques dont le nombre ne cesse d'augmenter, lesquels sont essentiels pour comprendre l'élan politique qui sous-tend l'ensemble du processus de réforme, mais doivent être traités avec la plus haute prudence (Crozier et al., 2005, 2006; Di Nauta et al., 2004; Eurydice, 2005; Schwarz et Westerheijden, 2004). Ces études étant effectuées par les acteurs et parties prenantes du secteur de l'assurance qualité, le lecteur doit en effet être conscient du risque de partialité associé au choix des données et au propos de ces études. Bien que celles-ci soient essentiellement descriptives, les données qu'elles fournissent ne sont pas suffisamment fiables pour donner lieu à une étude approfondie. L'assurance qualité étant un phénomène relativement nouveau, il est absolument essentiel, pour assurer la cohérence globale du projet de réforme européen, d'améliorer la compréhension mutuelle par le biais d'efforts de publication ciblés. Il est néanmoins grand temps de dépasser le niveau de la collecte d'informations simples et sans réserve pour procéder à une analyse approfondie des mécanismes de fonctionnement de l'assurance qualité.

La section suivante s'intéresse à l'objet d'étude d'un point de vue économique et sociologique. Ces dernières années ont été marquées par l'émergence d'un secteur de grande ampleur spécialisé dans la fourniture de services d'audit professionnel aux établissements d'enseignement supérieur. D'une certaine façon, la volonté politique de réformer le système de gouvernance de l'enseignement supérieur a généré une demande d'assurance qualité, dont la satisfaction n'a pas tardé à nécessiter la mise en place d'organismes professionnels. Selon Alfred Marshall, on peut qualifier de « marché » la corrélation de l'offre et de la demande de services d'assurance qualité : « Dès lors que l'on parle de demande par opposition à l'offre, et inversement, il est bien sûr nécessaire que le marché auquel chacune renvoie soit le même » (Marshall, 1949, p. 270). Bien qu'il soit totalement vain de tenter d'évaluer les montants investis dans l'accréditation et l'évaluation au fil des ans (la majeure partie des pratiques d'audit étant encore effectuée à titre gracieux), il suffit de considérer l'augmentation constante du nombre d'organismes (publics et privés) créés à cet effet pour comprendre à quel point ce secteur a enregistré une forte croissance. La corrélation de l'offre et de la demande présente toutefois d'importantes disparités d'un contexte national à l'autre. Ainsi, dans certains pays, l'accréditation est déléguée à des organismes autonomes et concurrents (comme en Allemagne et aux Pays-Bas, par exemple), tandis que dans d'autres, l'évaluation est effectuée par des organes gouvernementaux qui laissent au ministère compétent le soin d'accréditer ou non les établissements d'enseignement supérieur évalués (c'est le cas notamment en France et en Lituanie). L'objet de ce rapport est de retracer l'origine et l'évolution du marché européen des services d'assurance qualité, en mettant en lumière les contraintes qui pèsent tant sur l'offre que sur la demande. Je suis persuadée qu'une compréhension objective de l'architecture institutionnelle sur laquelle repose ce secteur de services en pleine expansion permettrait d'éveiller l'attention de l'ensemble des parties prenantes concernant les limites de ce nouvel instrument de gouvernance, enrichissant par là même les débats politiques, économiques et sociaux qui entourent l'évolution de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Fonction de l'assurance qualité dans un environnement marqué par la concurrence

Les universités peuvent se baser sur les résultats des évaluations pour choisir leurs partenaires lorsqu'elles s'engagent dans des programmes de coopération. Les étudiants et les entreprises peuvent en faire autant pour déterminer quels sont les investissements les plus rentables. Dans un contexte marqué par l'augmentation des droits d'inscription et la baisse des fonds publics alloués à l'enseignement supérieur, ce type de pratique « consumériste » va sans doute se généraliser. Par ailleurs, les labels d'accréditation génèrent de la valeur

ajoutée, ce qui a un effet dynamisant sur la concurrence que se livrent les universités. Les établissements d'enseignement supérieur se battent en effet pour décrocher les labels les plus prisés, en vue de susciter davantage d'intérêt en tant que « producteurs de qualifications », et de renforcer leur positionnement en tant que partenaires potentiels des acteurs économiques. L'évaluation et l'accréditation ont pour effet d'accroître la transparence des performances des établissements d'enseignement supérieur (donc de les rendre plus comparables) aux yeux des acteurs de différentes sphères et de différents cadres, notamment du fait de la publication des résultats d'évaluation et de l'attribution de labels de qualité à l'enseignement, à la recherche et à la gestion universitaires. L'évaluation et l'accréditation constituent donc désormais un redoutable instrument de protection des consommateurs, dans un contexte d'internationalisation constante du secteur de l'enseignement supérieur. La protection des consommateurs ne doit toutefois pas être considérée comme une troisième fonction de l'assurance qualité, venant s'ajouter à l'obligation de transparence et à la fonction de médiation. Elle est bel et bien ancrée dans ces deux fonctions, l'obligation de transparence visant à garantir la protection des consommateurs à l'échelon national, tandis que la médiation souligne la dimension internationale de la protection des consommateurs.

Pour décrire brièvement, et selon une perspective plus théorique, la « fonction de l'assurance qualité dans un environnement marqué par la concurrence », nous pouvons dire que l'assurance qualité contribue à faire baisser les coûts de transaction en diminuant le coût de l'information (North, 1989, 1990). Cependant, et c'est en cela que l'apport d'économistes institutionnels tels que Douglass North est considérable, il ne faut pas perdre de vue le fait que les infrastructures institutionnelles que sont par exemple l'accréditation et l'évaluation placées sous la supervision de l'état présentent un coût propre. L'essentiel est d'identifier ces coûts, et de déterminer s'ils risquent de faire de l'utilisation des résultats de l'assurance qualité comme intrant décisionnel une stratégie peu fiable pour les consommateurs et les partenaires potentiels : à quel(s) moment(s), et dans quel(s) domaine(s), les enjeux politiques faussent-ils la création et l'essor international d'un marché prometteur? Quelles sont les implications de ce parti pris politique sur la protection des consommateurs en termes de fiabilité des informations fournies par les organismes d'assurance qualité?

Dans ses ouvrages, North s'intéresse principalement à la question des « coûts sociaux » inhérents à toute forme de transaction économique. À cet effet, il a recours au concept sociologique majeur qu'est la « contrainte institutionnelle ». En remaniant le principe néoclassique selon lequel les transactions s'opèrent dans un néant politique, social et culturel, North parvient à faire le lien entre l'économie et la sociologie (Hirsch et Lounsbury, 1996). Le marché n'est alors plus uniquement la rencontre libre et simple de

l'offre et de la demande, mais une zone d'interaction contextualisée dans laquelle l'offre et la demande doivent toutes deux tenir compte de contraintes spécifiques au contexte. Puisque toute forme d'interaction est ancrée dans un cadre institutionnel, les différents acteurs disposent d'options structurées par avance : la marge de manœuvre pratique de l'*homo economicus* est modifiée, sinon restreinte, par la législation (ensemble de contraintes formelles) ou d'autres structures plus informelles (telles que les normes professionnelles, les codes éthiques, etc.).

Pour en revenir à la question initiale de la recherche consacrée à l'assurance qualité, je concentrerai mon argumentation sur l'élan politique qui sous-tend le cadre institutionnel. Bien que consciente des dimensions théorique et normative associées au terme « politique », je n'ai pas l'intention de me lancer dans une analyse approfondie de leurs différentes strates sémantiques. Je proposerai en revanche une définition de travail schématique, qui gagnera en clarté grâce aux études de cas présentées ci-dessous. Par « contraintes politiques » exercées sur la libre fourniture de services d'assurance qualité, j'entends :

1. *au sens large* : l'effet direct et mesurable d'un agencement multi-niveau d'agents interdépendants sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie politique (observable à l'échelon national ou européen) ;
2. *au sens strict* :
 - la garantie des intérêts gouvernementaux dans la gestion du secteur public, affectant directement l'organisation du système national d'assurance qualité de l'enseignement supérieur ;
 - la garantie des intérêts nationaux à l'échelon européen, affectant directement les modalités d'organisation de l'assurance qualité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Après avoir présenté dans les grandes lignes le cadre théorique de la présente étude, je vais à présent formuler quelques remarques axées spécifiquement sur la définition *stricto sensu* de ces « contraintes politiques ». Je vais donc commencer par récapituler brièvement les observations et faits mentionnés plus haut. À la responsabilité nouvelle des universités vis-à-vis de la société correspond une vision nouvelle de l'emprise de l'État sur le secteur de l'enseignement supérieur :

« L'université et l'industrie, qui étaient jusqu'à présent deux sphères institutionnelles relativement distinctes, endossent désormais chacune des fonctions qui relevaient autrefois, dans une large mesure, des prérogatives de l'autre. [...] Les gouvernements mettent en place des mesures incitatives et encouragent les établissements universitaires à assumer d'autres fonctions que celles qui leur incombent traditionnellement, à savoir préserver la mémoire culturelle, dispenser des services d'enseignement et

mener à bien des activités de recherche, pour contribuer plus directement à la création des richesses. » (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997, p. 2)

Dans le cadre du processus global de réforme visant à accroître l'autonomie et la marge de manœuvre des universités, la majeure partie des pays européens a mis en place des dispositifs d'assurance qualité. Conformément à l'esprit de la Nouvelle gestion publique, les gouvernements ont opté pour la déréglementation du secteur de l'enseignement supérieur, laissant la gouvernance stratégique aux mains des établissements eux-mêmes (Neave, 1998). Depuis lors, l'accréditation et l'évaluation sont censées assurer l'obligation redditionnelle (et la transparence) au sein d'un système encore largement incompris. Même si à l'origine, l'élan de la réforme reposait sur une vision commune de l'avenir de l'enseignement supérieur, la répartition des rôles et des fonctions est restée déséquilibrée. Du fait de cette confusion initiale (principalement d'ordre juridique), les résultats des procédures d'accréditation et d'évaluation sont réinjectés, directement ou indirectement, dans le processus de décision politique, brouillant ainsi les cartes aux yeux de l'ensemble des parties prenantes. De ce fait, le gouvernement pourrait bien tirer parti de l'évaluation et de l'accréditation pour identifier, au sein du secteur public, les volets offrant un potentiel considérable d'économies. Au lieu de renforcer l'autonomie des universités, l'assurance qualité déboucherait alors sur une autre forme, plus subtile, de déréglementation ciblée. Il ne faut pas perdre cela de vue lorsque l'on s'intéresse à la dimension politique de l'assurance qualité, et la façon dont cette dimension s'applique à la fourniture de services d'évaluation et d'accréditation. Après tout, comment les universitaires pourraient-ils se fier à un instrument dont l'utilisation peut, au final, nuire à leur établissement? Quel type de distorsion cette méfiance imprime-t-elle aux informations fournies à l'issue des évaluations? D'où la question suivante : le consommateur doit-il se fier à un label élaboré à partir d'informations potentiellement tendancieuses?

Il n'existe en réalité aucune évolution claire du mode 1 au mode 2 (Nowotny et al., 2001), d'un cadre industriel à un contexte post-moderne basé sur la recherche et l'enseignement, de la réglementation à l'évaluation. Pour mettre à jour les fils conducteurs historiques et politiques qui sous-tendent l'utilisation, parfois abusive, de ces nouveaux instruments de gouvernance, chercheurs, responsables politiques et consommateurs doivent tenir compte des zones d'ombre de cette transition.

Dimension politique de l'assurance qualité

Garantie des intérêts nationaux en matière de gestion du secteur public

L'Allemagne est l'un des rares pays européens dans lequel les organismes d'assurance qualité sont autorisés à être en concurrence sur le territoire national. Bien que ce modèle libéral ait été qualifié, à maintes reprises,

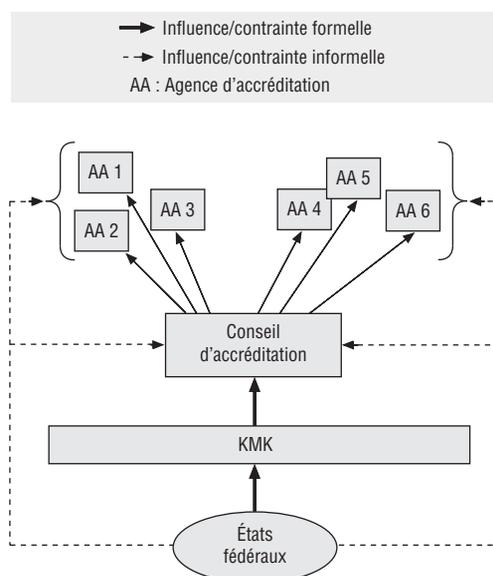
« d'avant-garde » par rapport aux tendances observées au sein de l'Europe dans son ensemble, les organismes allemands n'en sont pas moins tenus de respecter certaines contraintes relatives au marché, celles-ci émanant des États fédéraux.

Avant d'aborder cette analyse en détail, je vais tout d'abord formuler quelques remarques succinctes concernant la situation d'ensemble du système d'assurance qualité allemand. Dans un premier temps, il convient de souligner la nette distinction opérée entre évaluation et accréditation, bien que celles-ci soient considérées comme les deux volets complémentaires d'un seul et même système d'assurance qualité. Alors que l'accréditation consiste à délivrer un certificat dès lors qu'un niveau de qualité prédéterminé est atteint ou dépassé, l'évaluation vise, en un mot, à améliorer la qualité (du moins en théorie). Par conséquent, les résultats de l'accréditation sont rendus publics, tandis que les résultats de l'évaluation sont destinés à un usage interne exclusivement. Cette séparation institutionnalisée de la certification et de l'amélioration de la qualité est artificielle et prête à confusion : les procédures d'évaluation et d'accréditation appliquées en Allemagne ont en effet recours aux mêmes méthodes, reposent sur des séquences de travail similaires et font appel, pour la réalisation des examens par les pairs, aux mêmes experts. Inutile de dire que les universitaires commencent à penser que ce double fardeau de l'assurance qualité est à la fois une perte de temps et un gaspillage de ressources – par ailleurs limitées, remettant ainsi en question le bien-fondé d'une telle distinction. La différence essentielle entre évaluation et accréditation réside dans leur statut juridique. L'accréditation est associée à un statut juridique clair, en ce qu'elle permet aux organismes qui proposent ce type de services de jouir d'une certaine autonomie. Contrairement aux organismes d'évaluation, dont l'organisation à l'échelon régional est relativement peu structurée, les organismes d'accréditation sont autorisés à signer des contrats de services sur l'ensemble du territoire national. Le marché de l'accréditation est ouvert aux organismes professionnels à but non lucratif, ceux-ci étant alors placés sous la supervision d'une autorité centrale appelée « Conseil d'accréditation ». L'accréditation étant une obligation pour quiconque souhaite ouvrir un nouveau cursus d'enseignement, elle revêt une importance clé pour assurer une transition cohérente vers l'organisation des diplômes en deux cycles voulue par le Processus de Bologne.

L'histoire de l'accréditation doit toutefois être lue comme une lutte constante pour l'indépendance en matière d'organisation, face aux assauts réglementaires des États fédéraux. Grâce au cadre juridique en place, les organismes d'accréditation sont parvenus tant bien que mal, et ce jusqu'à ce jour, à résister aux pressions interventionnistes des États fédéraux en matière de réglementation de l'assurance qualité.

L'éducation relevant de la compétence des gouvernements régionaux, la majeure partie des réglementations adoptées en Allemagne en matière d'accréditation voit le jour lors de la *Kultusministerkonferenz* (KMK), conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des États fédéraux. Le Conseil d'accréditation adopte les résolutions de la KMK et s'en sert pour élaborer un cadre juridiquement contraignant pour les organismes d'accréditation. Le Conseil procède à un suivi régulier de la mise en œuvre de ces réglementations. La KMK étant à la fois le principal organe politique chargé de planifier l'éducation sur l'ensemble du territoire allemand, le principal bailleur de fonds du Conseil d'accréditation et l'origine de plus de la moitié des membres du Conseil d'administration de ce dernier, les États fédéraux exercent donc une influence considérable sur le Conseil : celui-ci se trouve donc dans une position intermédiaire inconfortable, à mi-chemin entre un puissant système politique et une multitude d'organismes relativement indépendants qui revendiquent davantage d'autonomie.

Graphique 1. Le système d'accréditation allemand



La fonction de médiation donne donc naissance à des conflits, puisque le processus politique engagé par la KMK est de nature cumulative, marqué en cela par des ajustements fréquents et décousus apportés au cadre global d'accréditation. Car en définitive, la KMK est censée coordonner les politiques éducatives de 16 systèmes scolaires régionaux extrêmement hétérogènes. Interrogé sur la situation, un employé de l'un des six organismes d'accréditation

allemands a répondu en ces termes : « À chaque fois que les ministres se réunissent à Bonn, nous craignons que des modifications supplémentaires soient apportées à la politique d'accréditation. [...] Ainsi, une réunion doit avoir lieu demain pour débattre de la réforme de l'orthographe. Le problème, c'est qu'il faut s'attendre à tout; les ministres pourraient en effet profiter de l'occasion pour aborder les questions liées à l'accréditation, ce qui donnerait naissance au énième document d'orientation à appliquer ». Pour l'heure, l'équilibre précaire entre le respect des exigences politiques et l'autonomie organisationnelle fonctionne. Cependant, le débat actuel entourant l'avenir du fédéralisme commence à prendre forme. Tout porte à croire que la répartition des pouvoirs entre gouvernement central et gouvernements régionaux pourrait être modifiée en faveur d'une délégation totale des compétences décisionnelles aux États fédéraux en matière d'enseignement supérieur. La plateforme politique commune de la KMK risquerait alors d'être dominée (comme c'est déjà le cas) par les assauts répétés des États fédéraux en vue de régler l'assurance qualité. Les États fédéraux pourraient en effet être en droit d'intervenir directement sur le marché de l'accréditation.

Les pratiques d'évaluation sont quant à elles encore plus tendancieuses. Cela s'explique par le fait qu'elles s'inscrivent dans le vide juridique le plus complet. On distingue, schématiquement, trois grands modèles de fourniture de services d'évaluation :

1. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent décider de se charger eux-mêmes des tâches liées à l'évaluation (le processus ne comporte alors aucune évaluation externe). L'évaluation figure alors parmi les autres volets administratifs de l'université.
2. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent opter pour une association libre avec les établissements voisins, en vue de réaliser l'évaluation des autres membres de l'alliance.
3. Le gouvernement régional peut décider de créer un organisme d'évaluation, donc d'investir des fonds dans une nouvelle structure. Le gouvernement peut également obliger les établissements d'enseignement supérieur à réaliser une auto-évaluation dont les résultats seront ensuite communiqués à une commission ou à un service ministériel spécial(e). Les informations ainsi obtenues sont destinées à alimenter le « processus de discussion » engagé entre l'État fédéral et ses établissements d'enseignement supérieur en vue de « restructurer »¹ le secteur régional de l'enseignement supérieur.

Ces trois modèles ont chacun leurs propres défauts : dans le cas des deux premiers, nous pouvons légitimement nous demander si le fait de procéder à des évaluations de la qualité de l'enseignement supérieur entre établissements du même groupe ne débouche pas nécessairement sur un conflit d'intérêts. En effet, rares sont sans doute les universitaires prêts à révéler à leurs concurrents

des informations compromettantes sur l'état du département au sein duquel ils travaillent, si cette franchise risque de nuire à l'avantage concurrentiel de leur département ou de leur établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble, dans un contexte marqué par une forte concurrence inter-établissement autour de l'allocation des ressources. Le troisième modèle (qui est le plus répandu) est quant à lui encore plus problématique. Il conduit à s'interroger sur l'exploitation politique des résultats de l'évaluation. Ceux-ci sont censément le fruit d'un examen approfondi des forces et des faiblesses de chaque établissement. Comment en effet garantir que ces informations sensibles n'alimenteront pas le processus de décision politique, dès lors que l'organisme responsable de ces données est placé sous la tutelle du ministère fédéral? La montée en puissance des pratiques d'assurance qualité s'effectue parallèlement à l'épuisement des caisses de l'État. Désormais, on ne peut plus se contenter de penser que les établissements d'enseignement supérieur feront correctement leur travail dès lors qu'ils disposent de ressources suffisantes. De nos jours, l'allocation de ressources doit être justifiée. Si ce n'est pas le cas, les autorités peuvent décider de suspendre certaines subventions, ouvrant alors la voie à de grands projets de « restructuration ». Dans ce cas, il est rare que l'évaluation contribue, dans la pratique, à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Interrogé sur les efforts actuels de « restructuration », un fonctionnaire travaillant au sein d'un ministère régional de l'Éducation a répondu en ces termes : « Les objectifs [de l'évaluation] sont pour ainsi dire indexés sur la baisse constante du budget de l'État. Notre mission première ne consiste pas vraiment à améliorer la qualité. Pas plus que cette procédure de restructuration ne repose sur une définition claire de la qualité. Notre mission est de veiller à ce que les établissements d'enseignement supérieur soient opérationnels, même en période de baisse des fonds publics ». Compte tenu des incertitudes qui entourent encore souvent le statut juridique et les implications de l'évaluation, les représentants des universités sont généralement méfiants à l'égard de ce type de *Profilierungsprozess*² auquel est soumise l'évaluation. Le flou juridique et politique qui entoure les différents aspects de l'assurance qualité éveille également la méfiance des acteurs économiques, qui rechignent à engager un dialogue constructif avec les organismes d'assurance qualité et la sphère politique.

Là encore, il ne faut pas perdre de vue que le système d'assurance qualité allemand compte parmi les plus libéraux d'Europe. En Lituanie et en Pologne, par exemple, les décisions relatives à l'accréditation appartiennent au ministère de l'Éducation. Dans ce processus, le ministère consulte un organe spécialisé (appelé « commission » ou « conseil d'accréditation »), qui procède alors à une évaluation ciblée du programme éducatif en question. Ce type de dispositif ne concerne pas uniquement les pays d'Europe de l'Est. En France, le Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur se charge d'évaluer les

projets qui lui sont soumis, en vue d'élaborer des contrats de financement juridiquement contraignants pour les établissements d'enseignement supérieur. En définitive, les implications politiques de l'assurance qualité varient selon le contexte national, mais aussi selon la place accordée à l'évaluation et/ou à l'accréditation au sein de la nouvelle stratégie de gouvernance publique, selon le statut juridique des mécanismes (et des organismes) d'assurance qualité et enfin selon que les gouvernements respectent, ou non, leurs engagements.

Pour l'heure, les initiatives visant à instaurer un cadre d'évaluation et d'accréditation commun à tous les pays européens ont principalement pour objectif d'améliorer la compréhension et la tolérance mutuelles des spécificités de chacun en matière d'assurance qualité. Cette politique d'information plus ou moins cohérente devrait permettre de restaurer la confiance des pays européens à l'égard des performances générales enregistrées par les systèmes d'enseignement supérieur en termes de qualité. Le simple fait que des mécanismes d'assurance qualité aient été mis en place suffit-il cependant à rassurer les consommateurs et à leur permettre de faire des choix éclairés? Quelle forme de protection les consommateurs européens peuvent-ils espérer, compte tenu de l'hétérogénéité et de l'opacité du secteur de l'assurance qualité?

Garantie des intérêts nationaux à l'échelon européen

La contrainte politique exercée sur la libre fourniture de services d'assurance qualité prend tout son sens lorsque l'on considère l'organisation d'un système d'assurance qualité à l'échelon européen. Depuis le début du projet d'EEES, la problématique de la reconnaissance et de la comparabilité des retombées de l'apprentissage a nourri les discussions axées sur l'organisation d'un système d'assurance qualité fiable et complet : « La coopération des organismes d'accréditation dans le cadre de l'assurance qualité est une condition essentielle à la reconnaissance mutuelle des qualifications délivrées par les centres d'éducation et de formation; cette coopération ne deviendra effective à long terme que si nous parvenons à instaurer la confiance nécessaire entre les organismes [d'assurance qualité] compétents [dans chaque État membre] » (Parlement européen, 2005a). Les efforts menés récemment dans ce sens au sein de l'Union européenne portent notamment sur la création d'un registre européen des organismes d'assurance qualité.

J'aborderai l'évaluation du dernier volet en date de la politique européenne en rappelant brièvement les origines et l'évolution de la notion même de registre : l'évaluation et l'accréditation constituent, depuis quelques années, une activité lucrative et en pleine expansion. Néanmoins, l'émergence de pratiques illégales n'a pas tardé à susciter un débat sur la mise en place de stratégies dites « de méta-accréditation » visant à lutter contre ces pratiques frauduleuses. L'idée a

été avancée pour la première fois par l'Association internationale des présidents d'universités (IAUP). À la fin des années 1990, l'IAUP a en effet chargé le spécialiste belge de l'éducation Dirk van Damme de rédiger un rapport sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de l'accréditation (Van Damme, 1999). À cette époque, l'analyse de Van Damme a mis en évidence de graves lacunes en termes de protection des consommateurs, dans un contexte marqué par la mondialisation du secteur. L'auteur a donc proposé de contrebalancer l'incertitude croissante entourant la qualité des services éducatifs fournis en adjoignant aux systèmes nationaux d'assurance qualité un organisme de contrôle international. La proposition de Van Damme, portant sur la création d'un « registre mondial des organismes d'assurance qualité et d'accréditation » (Van Damme, 2001), a ensuite été reprise par l'OCDE et l'UNESCO, dans le cadre de leur initiative commune visant à élaborer des lignes directrices conjointes pour « des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier »³, puis par la Direction générale Éducation et Formation de la Commission européenne. Depuis lors, l'idée de créer un instrument de méta-accréditation est restée le fil conducteur des initiatives menées par la Commission en vue de promouvoir l'assurance qualité dans le secteur européen de l'enseignement supérieur, ce qui a conduit à la publication de certains documents politiques controversés. En mai 2003, lorsque les ministres ont chargé l'association européenne des organismes d'évaluation et d'accréditation (le Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, ENQA) de préparer des recommandations portant sur des normes et des lignes directrices communes en matière d'assurance qualité, l'idée d'établir un registre a refait surface. On ne saurait dire dans quelle mesure cette idée émanait de l'ENQA lui-même, ou s'il a subi des pressions de la part de son financier, la Commission européenne, qui entendait promouvoir son agenda politique. Néanmoins, la simultanéité (et la similitude) des documents de travail rédigés par la Commission et par l'ENQA sur ce sujet laisse entrevoir une forme de corrélation. Après deux années de débats houleux et de lutte entre les parties prenantes du groupe de suivi de Bologne chargé de superviser ce mandat, aucun consensus réel n'a pu être atteint concernant la création du registre. Lors de la conférence de Bergen, l'ENQA a finalement présenté une version quelque peu édulcorée de l'idée initiale du registre (ENQA, 2005) : celui-ci devait énumérer l'ensemble des organismes certifiés exerçant une activité en Europe; les établissements d'enseignement supérieur seraient en droit de choisir n'importe quel fournisseur de services figurant sur cette liste; et le registre serait géré par un comité permanent d'experts de l'assurance qualité. Sans surprise, les représentants nationaux ont refusé catégoriquement de laisser une entité supranationale intervenir dans leurs affaires intérieures. Les grandes puissances, notamment, sont restées méfiantes à l'égard de cet instrument d'intégration, finissant même par imposer leurs vues au moment de rédiger la déclaration finale :

les organismes seront autorisés à figurer sur le registre à condition qu'ils réussissent l'examen proposé dans leur pays. De plus, les gouvernements nationaux restent la seule autorité habilitée à ouvrir à la concurrence (et à réglementer) le marché national des services d'assurance qualité.

L'intérêt que présente l'assurance qualité pour les gouvernements les empêche de déléguer à d'autres parties prenantes le pouvoir de contrôle en la matière, tant que ce transfert n'est pas réclamé par un grand nombre de partisans. Ce point peut être considéré comme l'enseignement décisif à tirer de la conférence de Bergen de 2005. Le tour pris par le débat entourant la réforme de l'assurance qualité a eu un impact direct sur le processus même d'élaboration des politiques européennes. Alors que le Livre blanc de la Commission paru en 2004 et consacré à la « poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur » reposait sur le principe selon lequel, une fois inscrits au registre, les organismes d'assurance qualité pouvaient se substituer les uns aux autres (soit le principe même mentionné dans la proposition initiale de l'ENQA), les amendements ajoutés par le Parlement européen après mai 2005 ont apporté la preuve irréfutable que l'assurance qualité relevait du principe de subsidiarité⁴. Les pays ont ainsi freiné (provisoirement) l'initiative européenne visant à redéfinir les responsabilités en matière d'assurance qualité, comme l'illustre le remplacement de l'Article I, point E (« [appelant les États membres] à accepter les évaluations réalisées par chacune des agences de garantie de la qualité et d'accréditation répertoriées dans le registre européen comme une base de décision pour l'octroi d'agréments ou de subventions aux établissements de l'enseignement supérieur. » [Commission européenne, 2004]) par « [appelant les États membres] à inciter les établissements de l'enseignement supérieur à rechercher une évaluation ou une accréditation transnationale complémentaire de la part d'une agence figurant dans le registre européen afin de conforter leur renommée internationale » (Parlement européen, 2005b).

En réalité, Dirk van Damme avait exprimé, dès 1999, de sérieux doutes concernant la faisabilité de la création d'un registre international des organismes d'assurance qualité : « Les gouvernements nationaux s'opposent à ce que le transfert de compétences en faveur d'institutions supranationales érode leur autorité en matière d'assurance qualité et de suivi des performances des établissements d'enseignement supérieur nationaux » (Van Damme, 2001, p. 33). Or ses réserves se sont avérées justifiées. Même dans les régions où la coopération politique et économique est particulièrement dynamique, l'assurance qualité de l'enseignement supérieur est en effet considérée, avant tout, comme une prérogative du gouvernement national. L'asymétrie fonctionnelle observée entre la fonction de gouvernance/la responsabilité, d'une part, et de l'autre le mécanisme de médiation, va probablement durer. En tant qu'instrument de gouvernance, l'assurance qualité s'inscrit dans un

cadre innovant, bien qu'en pleine transition. Les zones d'ombre de cette transition rendent l'assurance qualité, son statut juridique et l'utilisation finale des informations qu'elle génère particulièrement vulnérables aux « attentes » de la sphère politique. Bien que les ministres européens soient parvenus à un accord sur l'emploi de certaines normes méthodologiques et semblent disposés à promouvoir la communication entre les différents systèmes nationaux d'assurance qualité, nous sommes en droit de nous demander si ces mesures suffiront à jeter les bases de la confiance mutuelle et d'une protection cohérente des consommateurs à l'échelon européen. Comme nous l'avons expliqué plus haut, il existe d'ores et déjà un consensus informel sur les méthodes d'évaluation et d'accréditation, ainsi que des plateformes internationales de communication. La cacophonie européenne en matière d'assurance qualité de l'enseignement supérieur n'en demeure pas moins une réalité.

Création d'un marché intégré de l'assurance qualité en Europe : quelles implications politiques?

L'assurance qualité, une prérogative nationale

Bien que l'assurance qualité soit désormais un enjeu à part entière pour l'intégration des systèmes d'enseignement supérieur européens, sa fonction et sa portée dépendent, en définitive, des impératifs et des attentes propres à chaque pays. Le projet de réforme soumis par l'ENQA, autorisant les établissements d'enseignement supérieur à choisir leurs propres prestataires de services au sein d'un registre européen de fournisseurs certifiés, se heurte à une clause de veto souvent invoquée par les États membres pour faire barrage aux initiatives d'approfondissement de l'Union européenne : le principe de subsidiarité. Alors que les conférences organisées précédemment dans le cadre du Processus de Bologne étaient portées par une volonté commune d'accroître la transparence en matière de qualité de l'enseignement supérieur, le sommet de Bergen marque un tournant dans la politique d'assurance qualité. Dorénavant, l'accréditation et l'évaluation seront jalousement gardées par les gouvernements nationaux. Puisque la création et la gestion d'un registre des organismes d'assurance qualité (et, partant, l'organisation d'une libre fourniture de services en Europe) dépendent des velléités interventionnistes et du bon vouloir réglementaire des États membres, l'existence même de ce registre fera obstacle à toute tentative de libéralisation. Cela conduit à se demander dans quelle mesure les futures initiatives de réformes lancées au sein de l'Union européenne resteront sujettes à une interprétation nationale de l'assurance qualité. Or la teneur même du Communiqué de Londres (2007) relatif à la création de ce registre semble légitimer ces doutes.

Les marchés nationaux de l'accréditation fonctionnent « en vase clos »

Interrogé sur la situation du marché européen des services d'assurance qualité, un employé d'un organisme d'accréditation allemand a répondu en ces termes : « Les marchés de l'accréditation étrangers fonctionnent, pour la plupart, en vase clos ». En fait, les organismes allemands concentrent leurs activités transnationales dans les petits pays dénués de système d'assurance qualité (tels que la Croatie ou le Luxembourg). Certains organismes sont même parvenus à s'implanter sur le marché de l'accréditation des pays germanophones voisins, y rencontrant néanmoins un succès commercial limité. Ainsi, même aux Pays-Bas, où le conseil central d'accréditation a autorisé deux agences d'accréditation allemands à proposer leurs services sur le territoire national néerlandais, dans la pratique, le nombre de contrats signés reste limité. Cela s'explique par un facteur décisif : une accréditation délivrée par un organisme allemand est certes génératrice de valeur ajoutée pour un établissement étranger, mais elle ne constitue, de toute évidence, pas la priorité au moment d'investir des ressources limitées – n'ayant par ailleurs aucune chance de le devenir, du fait de la teneur même des législations nationales en la matière. En l'absence de convention formelle ou informelle dans ce domaine, le gouvernement national reste donc la seule autorité exécutive en matière d'assurance qualité. Les gouvernements sont par conséquent en mesure de « dicter les règles du jeu » aux organismes nationaux et internationaux (North, 1986).

Fiabilité de l'assurance qualité ou confiance aveugle?

Les contraintes politiques qui pèsent sur l'assurance qualité ont encore des implications hautement subjectives et difficiles à mesurer pour les consommateurs, dès lors que ceux-ci se situent hors du cadre national. La protection des consommateurs européens est en effet sujette à une définition proprement nationale des niveaux de qualité et de l'assurance qualité. Le consommateur européen n'a donc d'autre choix que de faire confiance au système d'audit des autres pays. Et cette confiance est nécessairement aveugle, comme dans le cas des étudiants ou des entreprises qui ignorent les subtilités et les implications de l'assurance qualité propre à chaque contexte national. Ils ne peuvent s'en remettre à une quelconque autorité de contrôle supranationale, dont le rôle serait de veiller à ce que dans chaque pays, les zones d'ombre de la transition ne masquent pas des pratiques répréhensibles du point de vue éthique. Le consommateur est invité à croire, naturellement, qu'après tout, l'assurance qualité a un impact identique, ou du moins comparable, dans tous les pays d'Europe. Aucune donnée empirique ne garantit toutefois le bien-fondé de ce raisonnement. L'étude de cas que nous avons présentée plus haut, portant sur les contraintes politiques exercées sur le système allemand d'assurance qualité, semble même apporter la preuve du

contraire. Les mécanismes de fonctionnement qui sous-tendent l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Europe reposent sur une confiance aveugle, au détriment du consommateur. Compte tenu des modalités d'organisation de l'assurance qualité européenne, est-il encore possible de souligner l'impact positif de l'assurance qualité en termes de coûts de l'information? Cette question en amène une autre, concernant le bien-fondé de la stratégie même d'intégration des systèmes d'enseignement supérieur européens.

L'auteur :

Kathia E. Serrano-Velarde

Centre de sociologie des organisations/Sciences-Po

19, rue Amélie

75007 Paris

France

E-Mail : kathia.serranovelarde@gmail.com

Notes

1. Par « restructuration », j'entends la fusion d'établissements auparavant distincts ou la dissolution totale de départements en vue d'éviter les doublons.
2. Le terme *Profilierungsprozess* appartient au jargon politique allemand; il désigne la création d'une image distinctive, le processus visant à faire connaître une marque ou une réputation. Dans la pratique, cependant, il couvre les efforts de restructuration comprenant notamment les pratiques de réduction des coûts basés sur les résultats de l'évaluation.
3. En 2001 et pour la première fois dans l'histoire, l'OCDE et l'UNESCO ont entamé une collaboration continue visant à promouvoir et à mettre en œuvre une stratégie commune en matière d'assurance qualité transnationale. Axées principalement sur la protection des consommateurs à l'échelon international, les *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* faisaient écho à l'inquiétude croissante des pays en développement concernant la qualité des services d'enseignement supérieur fournis sur leur territoire national par des prestataires étrangers. Cependant, face à l'opposition des pays exportateurs, le projet de registre a alors dû être abandonné. Les autres lignes directrices ont en revanche été ratifiées lors de l'assemblée générale de l'UNESCO en octobre 2005.
4. Le principe de subsidiarité est la pierre d'achoppement de toutes les initiatives politiques lancées par l'Union européenne dans le secteur de l'éducation. Le Traité de Maastricht (1992) stipulait, pour la première fois dans l'histoire, que les initiatives de l'Union européenne ne pouvaient être que de nature à compléter le processus d'élaboration des politiques publiques engagé par les États membres, sans porter atteinte à l'intérêt national que constitue l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Références

- Bleiklie, I. (2004), « Political Dimensions of Evaluation and Managerialism », *Managerialism and Evaluation on Higher Education*, UNESCO, Paris, pp. 39-68.
- Castells, M. (1998), *La société en réseau : l'ère de l'information*, Fayard, Paris.
- Commission européenne (2004), *Proposition de recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, Réf. : COM(2004)642 version finale, Commission européenne, Bruxelles.
- Communiqué de Londres (2007), *Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation*, Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur à Londres, 18 mai.
- Conseil de l'Union européenne (2000), *Conclusions du Conseil européen de Lisbonne*, 23-24 mars.
- Crozier, F., B. Curvale et F. Hénard (2005), *Quality Convergence Study: A Contribution to the Debates on Quality Convergence in the European Higher Education Area*, Publication occasionnelle de l'ENQA n° 7, Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), Helsinki.
- Crozier, F. et al. (2006), *Terminology of Quality Assurance: Towards Shared European Values?*, Publication occasionnelle de l'ENQA n° 12, ENQA, Helsinki.
- Di Nauta, P. et al. (2004), *Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives*, Document de travail de l'ENQA n° 3, ENQA, Helsinki.
- Durkheim, E. (1990), *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris.
- El-Khawas, E. (2001), *Accreditation in the USA: Origins, Developments and Future Prospects*, IIEP/UNESCO, Paris.
- Elton, L. (2000), « The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences », *Higher Education Quarterly*, vol. 54, n° 3, pp. 274-283.
- ENQA (Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur) (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, ENQA, Helsinki.
- Etzkowitz, H. et L. Leydesdorff (éd.) (1997), *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University/Industry/Government Relations*, Pinter, Londres.
- Eurydice (2005), *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe : Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne*, Eurydice, Bruxelles.
- Gibbons, M. et al. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publication, Londres.
- Henkel, M. et B. Little (éd.) (1999), *Changing Relationships between Higher Education and the State*, Kingsley, Londres.
- Hirsch, P.M., M.D. Lounsbury (1996), « Rediscovering Volition: The Institutional Economics of Douglass C. North », *The Academy of Management Review*, vol. 21, n° 3, pp. 872-884.
- Kogan, M. (1989), *Evaluating Higher Education*, Kingsley, Londres.
- Luhmann, N. (1987), *Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie (Les systèmes sociaux – aperçu d'une théorie générale)*, Suhrkamp, Francfort-sur-le-Matin.

- March, J. et J. Olsen (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n° 1, pp. 1-25.
- Marshall, A. (1949), *Principles of Economics: An Introductory Volume*, Macmillan & Co., Londres.
- Neave, G. (1998), « The Evaluative State Reconsidered », *European Journal of Education*, vol. 33, n° 3, pp. 265-284.
- North, D. (1986), « The New Institutional Economics », *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, n° 142, pp. 230-237.
- North, D. (1989), « Institutional Change and Economic History », *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, n° 145, pp. 238-245.
- North, D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, University Press, Cambridge.
- Nowotny, H., P. Scott et M. Gibbons (2001), *Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit (Repenser la science : savoir et information du public à l'ère de l'incertitude)*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- OCDE (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, OCDE, Paris.
- Parlement européen (2005a), *Rapport préliminaire relatif à la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, Réf.: 2004/0239(COD), Parlement européen.
- Parlement européen (2005b), *Résolution législative du Parlement européen sur la proposition de recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur*, Réf. : P6_TA(2005)0380, Parlement européen.
- Parsons, T. (1978), *Action Theory and the Human Condition*, The Free Press, New York. pp. 91-167.
- Powell, W., K. Koput et L. Smith-Doerr (1996), « Interorganizational Collaboration and the Locus of Innovation: Networks of Learning in Biotechnology », *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, n° 1, pp. 116-145.
- Power, M. (1997), *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford University Press, Oxford.
- Rodrigues, M. (2003), *European Policies for a Knowledge Economy*, Elgar, Cheltenham.
- Schwarz, S. et D. Westerheijden (éd.) (2004), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Van Damme, D. (1999), *Internationalisation in Quality Assurance: Towards Worldwide Accreditation?*, rapport rédigé en amont de la XII^e Conférence triennale de l'IAUP organisée à Bruxelles, Association internationale des présidents d'universités (IAUP), 11-14 juillet.
- Van Damme, D. (2001), *Towards a Worldwide Quality Register for Quality Assurance Agencies*, rapport rédigé en amont de la réunion de l'IAUP organisée à Gand, IAUP, 13-15 décembre.

Coûts de la communication scientifique dans l'enseignement supérieur australien

par

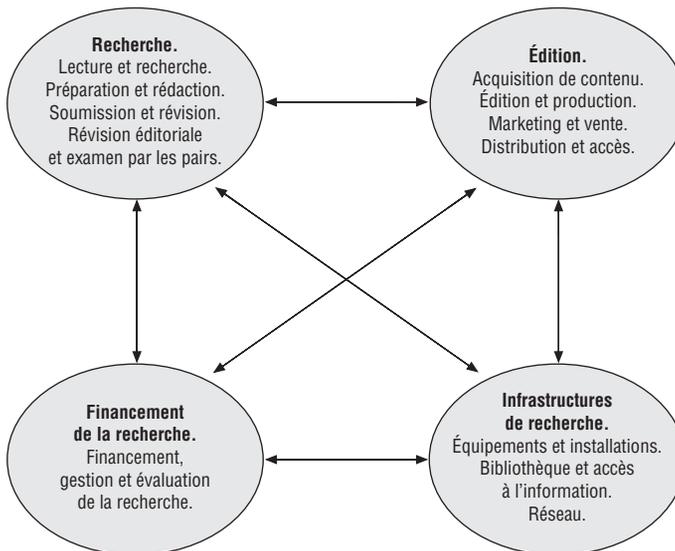
John W. Houghton, en collaboration avec Colin Steele et Peter Sheehan
Université de Victoria et Université Nationale Australienne (ANU), Australie

Cet article présente le développement et l'application d'un modèle permettant d'estimer les coûts de la communication scientifique (c'est-à-dire de la publication scientifique et des activités associées) au sein du système d'enseignement supérieur australien. Les auteurs ont adopté une perspective systémique en vue de structurer leur analyse des publications consacrées aux coûts induits par l'intégralité de la filière de communication scientifique, et de disposer des données nécessaires à l'élaboration d'un modèle de coûts applicable au système de communication scientifique. Cet article propose un certain nombre d'estimations des coûts de communication scientifique supportés par les établissements d'enseignement supérieur australiens. Ces estimations ont été formulées d'après le modèle élaboré, mais aussi à l'issue d'un long processus de collecte de données et de consultations menées à l'échelon local. Aussi s'avèreront-elles sans doute utiles dans le cadre de la gestion des budgets et des priorités des établissements. Il s'agit du premier effort mené en Australie en vue de réaliser une estimation systématique des coûts des activités entourant la publication scientifique, et ce modèle offrira probablement de vastes possibilités d'application dans d'autres pays.

Le système de communication scientifique

Une analyse des publications consacrées au coût des activités de publication scientifique et de l'accès à l'information en environnement de recherche met en évidence deux approches distinctes. Les auteurs se concentrent, pour la plupart, sur le processus de publication en lui-même, et se contentent de décrire les fonctions et les coûts inhérents à ce dernier; rares sont ceux, en revanche, à prendre en compte le contexte élargi de la publication, considérant alors que le processus de publication s'inscrit dans un système plus large de création et de diffusion des connaissances. Si détaillées soient-elles, les études centrées exclusivement sur les activités de publication ne permettent généralement pas de rendre compte de la totalité des coûts associés au système. Par conséquent, la modélisation des coûts doit tenir compte à la fois des activités liées à la publication et de celles liées aux différentes fonctions qui structurent le système (graphique 1).

Graphique 1. **Activités et coûts liés à la publication scientifique**



Dans cette étude, les coûts de la communication scientifique comprennent :

- les *coûts de recherche* – coûts induits par la recherche permettant la production de l'article, de la monographie ou de toute autre composition écrite, sa rédaction et sa préparation, sa soumission et sa révision, ainsi que les activités éditoriales et d'évaluation collégiale ;
- les *coûts d'édition* – coûts induits par l'acquisition de contenu, l'édition et la production, le marketing et la vente, ainsi que la distribution et l'accès à l'information ;
- les *coûts de diffusion des travaux de recherche* – coûts induits par l'accès aux résultats de recherche, comprenant notamment les infrastructures et les activités documentaires, la fourniture des équipements et du réseau nécessaires à cet accès ;
- les *coûts de financement et de gestion de la recherche* – coûts induits par le financement, la gestion et l'évaluation des activités de recherche.

Coûts de la communication scientifique en Australie

Une analyse bibliographique approfondie (citée dans Houghton et al. 2006) a fourni la base de données nécessaire à l'élaboration d'un modèle de coûts relatifs à diverses activités entourant la communication scientifique en Australie. Les auteurs ont utilisé les chiffres fournis dans la littérature spécialisée concernant le coût et la durée de chaque activité comme base de calcul de leur équivalent australien. Cette base d'information a été complétée et affinée grâce à une collecte de données et à une série d'entretiens menées à l'échelon local. La construction de ce type de modèle suppose nécessairement de formuler un certain nombre d'hypothèses simplificatrices; par conséquent, les estimations de coûts proposées ici ne doivent être considérées que comme une première approximation, ayant pour but de donner une image plus juste des activités nationales, et non de fournir une estimation précise des coûts. Le modèle proposé n'en représente pas moins le premier effort systématique visant à estimer les coûts associés au système de communication scientifique propre à l'enseignement supérieur australien.

Coûts de recherche

L'estimation des coûts associés aux activités de recherche repose sur les chiffres proposés dans la littérature spécialisée (Tenopir et King, 2000; King et Tenopir, 1998, 2004; King, 2004; Morris, 2005; Rowlands et Nicholas, 2005, 2006; Rowland, 2002; Halliday et Oppenheim, 2000; EPS, 2006). Le temps nécessaire à ces activités est traduit en termes financiers à l'aide du guide de recouvrement intégral des coûts de la recherche sous contrat hors laboratoire élaboré par la Commission des recteurs australiens (AVCC, *Australian Vice-Chancellors' Committee*), qui tient compte de la totalité des salaires et des frais

généraux liés au personnel, ainsi que des dépenses indirectes. Les résultats sont présentés sous la forme d'un total pour toutes les activités de recherche menées dans l'enseignement supérieur australien, ainsi que par type de dépense; ils concernent l'année 2004, ou l'année la plus récente prise en compte dans la base de données correspondante. Les principales hypothèses retenues pour l'estimation des coûts sont présentées dans les encadrés ci-dessous.

Rédaction (480 millions AUD par an)

À l'échelon national, on estime qu'au sein des établissements d'enseignement supérieur australiens, la rédaction des publications figurant dans la Base de données de la recherche dans l'enseignement supérieur (HERDC, *Higher Education Research Data Collection*) (i.e. les travaux ayant fait l'objet d'une évaluation critique par les pairs) coûte, à elle seule, près de 480 millions AUD par an, ce total se décomposant comme suit : 355 millions AUD pour les articles de périodiques et les documents de séance évalués par les pairs, 85 millions AUD pour les monographies de recherche et 40 millions AUD pour les chapitres d'ouvrages (tableau 1). Le coût de production des autres formats de publication, des publications qui ne sont pas autorisées à figurer dans l'HERDC ou des travaux n'ayant pas été validés pour publication n'est pas comptabilisé.

On estime en outre que la préparation des demandes de subvention déposées par les établissements d'enseignement supérieur australiens auprès du Conseil national de la santé et de la recherche médicale (NHMRC, *National Health and Medical Research Council*) et du Conseil australien de la recherche (ARC, *Australian Research Council*) représente un coût de près de 114 millions AUD par an, du seul fait de l'immobilisation des chercheurs que cela implique. Les activités liées aux autres demandes d'aide ou à la réponse aux appels d'offres ne sont pas comptabilisées.

Examen critique par les pairs (120 millions AUD par an)

En supposant que les activités d'examen par les pairs correspondent aux publications autorisées à figurer dans l'HERDC (le critère appliqué dans ce cas étant que les publications aient fait l'objet d'un examen de ce type), on estime que ces activités coûtent, chaque année, près de 100 millions AUD, ce total se décomposant sans doute comme suit : 90 millions AUD pour l'évaluation collégiale des articles de périodiques et des documents de séance, 6,5 millions AUD pour l'évaluation des chapitres d'ouvrages et 4,5 millions AUD pour les monographies de recherche. L'évaluation des autres types de documents n'est pas comptabilisée.

On estime par ailleurs que l'évaluation par les pairs des demandes de subvention déposées par les établissements d'enseignement supérieur auprès

Tableau 1. Estimation des coûts par activité dans l'enseignement supérieur australien, autour de la période 2003-04

AUD par an			
Coûts annuels par activité	Limite inférieure	Limite supérieure	Moyenne
Lecture (chercheurs publiés uniquement)	2 036 200 000	3 423 700 000	2 698 700 000
Lecture (ensemble du personnel de l'enseignement supérieur)	3 507 900 000	5 898 300 000	4 649 300 000
Rédaction (ne sont prises en compte que les publications autorisées à figurer dans l'HERDC)	325 400 000	604 100 000	480 100 000
Examens critiques par les pairs (ramenés aux publications autorisées à figurer dans l'HERDC)	39 900 000	177 800 000	100 200 000
Activités éditoriales (ramenées au nombre de chercheurs publiés)	13 300 000	59 400 000	33 100 000
Activités des comités éditoriaux (ramenées au nombre de chercheurs publiés)	1 700 000	5 800 000	3 500 000
Préparation des demandes de subvention (ARC et NHMRC)	77 500 000	143 900 000	114 400 000
Examen des demandes de subvention (ARC et NHMRC)	9 800 000	35 100 000	21 700 000
Coûts (ramenés aux publications autorisées à figurer dans l'HERDC)	104 100 000	190 500 000	147 700 000

Note : Toutes ces estimations de coûts sont spécifiques à l'enseignement supérieur australien. Le coût total du système ne tient compte que des activités de base de la communication scientifique.

Source : Estimations de l'auteur à partir du modèle élaboré dans le cadre du projet du Centre for Strategic Economic Studies (CSES), d'après une analyse de l'auteur.

du Conseil national de la santé et de la recherche médicale et du Conseil australien de la recherche représente un coût supplémentaire de 22 millions AUD, ce qui porte le coût total des activités d'examen par les pairs menées dans le système d'enseignement supérieur australien à quelque 120 millions AUD par an. L'évaluation des activités d'examen par les pairs relatives à d'autres dispositifs d'aide n'est pas comptabilisée.

Activités éditoriales (37 millions AUD par an)

On estime, d'après une étude internationale approfondie menée auprès de plus de 5 500 chercheurs (Rowlands et Nicholas, 2005, 2006), elle-même confirmée par une étude allemande de portée plus restreinte (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2006), que les activités éditoriales menées dans l'enseignement supérieur australien autour des périodiques scientifiques représentent sans doute, à elles seules, 37 millions AUD par an, ce total se décomposant probablement comme suit : 33 millions AUD pour les activités éditoriales et 3.5 millions AUD pour les activités des comités éditoriaux. Les autres activités éditoriales (portant par exemple sur les documents de travail internes ou les rapports de recherche sous contrat), ainsi que les activités liées

aux monographies, ne sont pas comptabilisées. On ignore le montant des rémunérations et/ou des honoraires perçu(e)s en contrepartie de ces activités, mais on sait que celui-ci est limité dans la plupart des disciplines.

Lecture (4 650 millions AUD par an)

On estime, d'après des études internationales approfondies (Tenopir et King, 2000), que le travail de lecture effectué par le personnel de l'enseignement supérieur coûterait 4.6 milliards AUD par an, ce total se décomposant comme suit : près de 3 milliards AUD pour les ouvrages, 865 millions AUD pour les articles de périodiques et 650 millions AUD pour les autres publications de recherche (documents de séance, rapports techniques, etc.). Le travail de lecture effectué, au sein du personnel de l'enseignement supérieur, par les employés effectivement publiés (en d'autres termes, par les employés qui lisent pour étayer leurs travaux à venir) représenterait un coût de 2.7 milliards AUD, sur les 4.6 milliards AUD indiqués ci-dessus.

Coûts d'édition

Le calcul des coûts d'édition est basé sur une analyse élargie des études consacrées à l'évaluation des coûts d'édition (Tenopir et King, 2000; King et Tenopir, 1998, 2004; King, 2004; Waltham, 2005, 2006; Odlyzko, 1997; EPS, 2004, 2006; Bovenschulte, 2004; Dryburgh, 2002; Bergstrom et McAfee, 2005; SQW, 2003, 2004; Morris, 2005; Rowland, 2002; Donovan, 1998; HCSTC, 2004a; Regier, 1997; Fisher, 1997; Shirrell, 1997; Day, 1998; Hunter, 1998; Halliday et Oppenheim, 1999; Thompson, 2005; British Academy, 2005; Watkinson, 2001; Derricourt, 2005; Eve Gray & Associates, 2004). Cette analyse bibliographique a en outre été complétée par une série de consultations avec les cadres supérieurs du secteur local de l'édition. Les coûts sont présentés par type de publication et comme la somme des activités de ce type menées en Australie (en tenant compte des activités de publication menées dans le secteur de l'enseignement supérieur).

D'après les estimations, les coûts d'édition que représentent, à elles seules, les publications émanant de l'enseignement supérieur australien et autorisées à figurer dans l'HERDC (en d'autres termes les publications scientifiques ayant fait l'objet d'un examen critique par les pairs) s'élèvent, chaque année, à près de 150 millions AUD, ce total se décomposant comme suit : 90 millions AUD pour les articles de périodiques, près de 35 millions AUD pour les monographies, 17 millions AUD pour les chapitres d'ouvrages et près de 7 millions AUD pour les autres publications (documents de séance et comptes rendus de conférences, rapports techniques, etc.). Malgré l'absence d'estimation spécifique des coûts associés aux manuscrits rejetés et aux soumissions nouvelles, ceux-ci figurent implicitement dans les coûts d'édition.

Encadré 1. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts de recherche

Les coûts de recherche sont basés sur le guide de recouvrement intégral des coûts de la recherche sous contrat élaboré par la Commission des recteurs australiens; ils sont approximativement égaux aux estimations des coûts totaux (AVCC, 1996). La fourchette de salaires utilisée va de 50 000 AUD à 110 000 AUD, auxquels s'ajoutent les frais généraux (52 %) et les dépenses indirectes (92 % des salaires et des frais généraux), conformément aux recommandations de l'AVCC. La moyenne des dépenses indirectes est calculée et répartie sur la fourchette ci dessus. On calcule par ailleurs un taux horaire en se basant sur la durée de travail « officielle », à raison de 230 jours de travail par an et de 7.5 heures de travail par jour.

Le personnel à l'origine des publications représente le nombre d'employés « produisant des publications » indiqué dans le Rapport sur la gestion de la recherche et de la formation à la recherche (Research and Research Training Management Reports) le plus récent, soit généralement le rapport en date de 2002 ou de 2003. L'ensemble du personnel de l'enseignement supérieur comprend les employés qui, en 2004, n'étaient comptabilisés que dans le corps enseignant, ceux qui n'étaient comptabilisés que comme chercheurs, et enfin ceux comptabilisés à la fois dans le corps enseignant et comme chercheurs. Les estimations relatives aux effectifs prenant part aux examens critiques par les pairs, aux activités des comités éditoriaux et aux activités éditoriales reposent sur une étude internationale menée auprès de plus de 5 500 auteurs en activité (Rowlands et Nicholas, 2005, 2006), ces données étant par ailleurs confirmées par les résultats d'une étude allemande de portée plus restreinte (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2006).

Le temps nécessaire pour produire un article a été calculé à l'issue d'une analyse bibliographique (en se basant principalement sur les études menées aux États Unis par Tenopir et King, 2000). On suppose, d'après la longueur et le nombre moyens des chapitres, qu'il faut douze fois plus de temps pour produire une monographie que pour rédiger un article. Les consultations menées au sein du secteur ont permis de confirmer cette hypothèse.

Le temps nécessaire pour réviser un article a été calculé à l'issue d'une analyse bibliographique (en se basant principalement sur les études menées aux États Unis par Tenopir et King, 2000). On suppose, d'après les consultations menées au sein du secteur, qu'il faut quatre fois plus de temps pour réviser une monographie que pour réviser un article. On suppose également, d'après l'analyse bibliographique et les consultations menées au sein du secteur de l'édition, que chaque comité d'évaluation compte deux à trois évaluateurs externes (2.5 en moyenne par article et 2.25 en moyenne par monographie).

Encadré 1. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts de recherche (suite)

Le temps nécessaire pour produire un article a été calculé à l'issue d'une analyse bibliographique (en se basant principalement sur les études menées aux États Unis par Tenopir et King, 2000). On suppose, d'après la longueur et le nombre moyens des chapitres, qu'il faut douze fois plus de temps pour produire une monographie que pour rédiger un article. Les consultations menées au sein du secteur ont permis de confirmer cette hypothèse.

Le temps nécessaire pour réviser un article a été calculé à l'issue d'une analyse bibliographique (en se basant principalement sur les études menées aux États Unis par Tenopir et King, 2000). On suppose, d'après les consultations menées au sein du secteur, qu'il faut quatre fois plus de temps pour réviser une monographie que pour réviser un article. On suppose également, d'après l'analyse bibliographique et les consultations menées au sein du secteur de l'édition, que chaque comité d'évaluation compte deux à trois évaluateurs externes (2.5 en moyenne par article et 2.25 en moyenne par monographie).

Le temps nécessaire pour lire un article et le nombre d'articles lus par an ont été calculés à l'issue d'une analyse bibliographique (en se basant principalement sur les études menées aux États Unis par Tenopir et King, 2000). Le temps nécessaire pour lire d'autres types de publications a été calculé en se basant sur les équivalents en nombre de pages (à raison de 20 pages lues par heure).

Le temps nécessaire aux activités éditoriales a été calculé à l'issue d'une analyse bibliographique et des consultations menées au sein du secteur de l'édition. On suppose que les éditeurs consacrent, chaque année, 10 à 30 jours aux activités éditoriales et que les membres des comités éditoriaux consacrent une demi journée à une journée par an à ces activités. Activités et coûts sont ramenés aux publications.

Les données relatives aux publications, issues de rapports de l'HERDC, sont des chiffres non pondérés dont la moyenne a été calculée sur deux ans (2002-03). Bien que cette méthode comporte un risque modéré de double comptage du fait des collaborations, elle offre néanmoins une approximation suffisante aux fins du présent rapport.

On suppose que la charge que représentent les **examens critiques par les pairs** est fonction de la production (en d'autres termes, si l'Australie publie 2.9 % des travaux scientifiques parus dans le monde, alors elle assure l'évaluation collégiale de 2.9 % de ces travaux (les examens internationaux pour le compte et en provenance de l'étranger s'annulant ainsi les uns les autres). Dans le cas des articles de périodiques, on suppose que 40 % des manuscrits sont rejetés, parmi lesquels 75 % seront proposés de nouveau dans un autre contexte. Dans le cas des monographies, des chapitres et des documents de séance évalués par les pairs, on suppose que 20 % des manuscrits sont rejetés à l'issue du premier examen, parmi lesquels 50 % seront proposés de nouveau dans un autre contexte.

Encadré 1. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts de recherche (suite)

Les coûts liés à la préparation des demandes de subvention ont été calculés en fonction du nombre de demandes déposées auprès du Conseil national de la santé et de la recherche médicale et du Conseil australien de la recherche, en supposant que chaque demande nécessite la même durée de préparation qu'un article de périodique. Ces chiffres comprennent l'ensemble des demandes déposées auprès de l'ARC et les demandes relatives aux subventions du NHMRC dont l'université assure librement la gestion (sont donc exclus les hôpitaux affiliés et les centres spécialisés). Dans les deux cas, l'année scolaire 2004, alors en cours, a été pris en compte.

Les coûts d'examen des demandes de subvention ont été calculés en fonction du nombre d'examens de demandes déposées auprès de l'ARC et du NHMRC, en supposant la présence de trois à six évaluateurs externes dans le cas de l'ARC (quatre en moyenne) et de deux à cinq évaluateurs dans le cas du NHMRC (trois en moyenne). On suppose également que l'examen d'un dossier nécessite autant de temps que celui d'un article de périodique (ce que confirment les deux organismes ci dessus). On suppose enfin que le nombre d'examens internationaux réalisés par les Australiens pour l'étranger est proportionnel au nombre d'examens réalisés pour leur compte à l'étranger (les examens internationaux pour le compte et en provenance de l'étranger s'annulant ainsi les uns les autres). On estime que la charge que représente, pour l'enseignement supérieur, l'examen des demandes équivaut à la totalité des demandes évaluées avant d'être déposées auprès de l'ARC, ce chiffre étant ensuite ramené au pourcentage des demandes relatives aux subventions du NHMRC dont l'université assure librement la gestion.

Encadré 2. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts d'édition

Les coûts d'édition par type de publication sont basés sur des moyennes « largement admises » recensées dans le cadre d'une analyse bibliographique approfondie (voir ci dessus). Dans le cas des monographies de recherche, les estimations reposent sur l'analyse bibliographique et une série de consultations avec les cadres supérieurs du secteur de l'édition.

Les coûts d'édition nationaux et institutionnels reposent sur les données ci dessus, ainsi que sur celles fournies par l'HERDC concernant le nombre de travaux de recherche produits. Par conséquent, ils ne tiennent compte que d'une partie de la production totale réelle.

Coûts associés au fonds documentaire, à l'accès aux publications, à l'archivage et à la presse électronique

Le calcul des coûts associés au fonds documentaire repose sur les statistiques de 2004 fournies par le Conseil des documentalistes des universités australiennes (CAUL, *Council of Australian University Librarians*) (CAUL, 2005). Ces chiffres reflètent les coûts par type de publication ainsi que les coûts totaux d'enrichissement du fonds documentaire (achats et hors achats) des universités australiennes. Les coûts associés au fonds documentaire et aux infrastructures de recherche universitaire font partie des frais généraux des établissements d'enseignement supérieur et sont, implicitement, déjà pris en compte dans l'estimation du coût des activités liées à la recherche présentée ci-dessus.

Enrichissement du fonds documentaire (182 millions AUD par an)

En 2004, le total des dépenses enregistrées par les bibliothèques universitaires australiennes représentées par le CAUL s'élevait à près de 500 millions AUD, ce total se décomposant comme suit : 182 millions AUD pour l'enrichissement du fonds documentaire, dont 125 millions AUD pour les périodiques et 56 millions AUD pour les publications ponctuelles (tableau 2). Les dépenses totales d'acquisition s'élevaient, en 2004, à près de 5 180 AUD par employé à temps plein de l'enseignement supérieur. Si l'on considère les prix par type de publication, l'accès à un numéro de périodique coûte en moyenne 76 AUD par numéro, contre 60 AUD en moyenne pour les publications ponctuelles.

D'après le calcul des moyennes effectué à partir de l'analyse de près de 5 000 titres de périodiques scientifiques (Bergstrom et McAfee, 2005), l'accès à un article de périodique pour un établissement ayant souscrit un abonnement proposé par le CAUL présentait implicitement un coût inférieur à 1 dollar (63 cents). Il convient cependant de noter qu'il ne s'agit là que d'une estimation approximative, d'une part parce que les publications en série ne sont pas toutes des périodiques, et d'autre part parce que certains des articles compris dans les abonnements forfaitaires sont parfois en libre accès (c'est-à-dire fournis à titre gracieux avec les documents payants).

Sur un échantillon de sept des principaux forfaits de publications auxquels pouvaient s'abonner les établissements d'enseignement supérieur en 2005 via le CAUL, le coût par téléchargement s'échelonnait de près de 1.24 AUD à 10.11 AUD (soit une moyenne pondérée de 3.60 AUD et une moyenne non pondérée de 4.49 AUD) (tableau 3). Ces chiffres sont relativement conformes au coût moyen par téléchargement recensé chez quatre grands éditeurs dans le cadre d'une étude menée auprès d'un échantillon de bibliothèques de recherche universitaire britanniques, indiquant une fourchette allant de 3.25 AUD à 7.30 AUD (soit une moyenne non pondérée de 5.00 AUD) (Woodward et Conyers, 2005).

Tableau 2. Estimation des coûts d'enrichissement du fonds documentaire et des coûts d'infrastructures recensés dans l'enseignement supérieur australien, autour de 2004

AUD par an

Coûts annuels liés au fonds documentaire et aux infrastructures	Limite inférieure	Limite supérieure	Moyenne
Enrichissement du fonds documentaire – achats	..	..	181 900 000
Enrichissement du fonds documentaire – hors achats	..	..	316 800 000
Coût d'acquisition par titre de périodique	..	..	76
Coût d'acquisition implicite par article	..	..	< 1
Coût par téléchargement	1.24	10.11	4.49
Coût d'acquisition par publication hors périodique	..	..	60
Frais de publication à la charge de l'auteur, pour l'ensemble des articles autorisés à figurer dans l'HERDC	13 500 000	80 800 000	47 100 000
Coûts de dépôt/d'archivage (estimation)	2 000 000	10 000 000	6 000 000
Coûts associés à la presse universitaire électronique (estimation par organe de presse électronique)	525 000	730 000	625 000
Gestion de la recherche (estimation)	..	..	36 800 000
Infrastructures TIC (estimation des dépenses totales)	806 900 000	1 344 800 000	1 075 900 000

Source : Estimations de l'auteur à partir du modèle élaboré dans le cadre du projet du CSES.

Tableau 3. Coûts de téléchargement implicites des abonnements forfaitaires proposés par le CAUL, 2005

	Téléchargements (version intégrale, 2005)	Coût par téléchargement (AUD)
Éditeur A	172 353	9.02
Éditeur B	234 082	10.11
Éditeur C	339 282	1.24
Éditeur D	555 148	2.07
Éditeur E	1 067 069	5.31
Éditeur F	1 046 072	1.53
Éditeur G	323 543	2.16
Moyenne des forfaits		4.49
Moyenne pondérée relative aux téléchargements		3.60

Note : Ces maisons d'édition représentent près de la moitié des dépenses de périodiques des bibliothèques affiliées au CAUL. Les membres de ce consortium ne sont pas tous des établissements d'enseignement supérieur australiens.

Source : Estimations de l'auteur à partir de données du CAUL.

Enrichissement du fonds documentaire hors achats (317 millions AUD par an)

Les bibliothèques affiliées au CAUL ont indiqué avoir totalisé des dépenses (hors achat) de 317 millions AUD en 2004. Bien que l'on ignore l'affectation précise de ces dépenses, on peut en déduire que les coûts d'acquisition hors achat s'élevaient à 10 AUD par ressource documentaire. En supposant que la part des coûts d'acquisition hors achat soit proportionnelle à celle des coûts d'achat, on peut en déduire que les coûts d'accès aux périodiques s'élèvent à 218 millions AUD (soit 132 AUD par titre disponible), tandis que les coûts d'accès aux publications ponctuelles s'élèvent à 98 millions AUD (soit 6.12 AUD par titre disponible). Il convient toutefois de noter que les chiffres fournis par les bibliothèques masquent de fortes disparités selon ce que chaque établissement comptabilise dans ses dépenses indirectes.

Publication en libre accès (les frais étant à la charge de l'auteur) (47 millions AUD par an)

Les périodiques fonctionnant sur le principe des frais à la charge de l'auteur (*author-pays*) exigent le paiement de montants variables, ceux-ci s'échelonnant de 500 USD à 3 000 USD, si l'on en croit les références citées dans la littérature spécialisée ou encore de nombreux cas particuliers. Pour un montant moyen de 1 750 USD par article publié, ce mode de fonctionnement aurait coûté aux établissements d'enseignement supérieur australiens près de 47 millions AUD en 2003, si tous les articles avaient été publiés selon ce principe.

Archives en libre accès (2 à 10 millions AUD par an)

Les auteurs de publications spécialisées citent un large panel de coûts relatifs à la création et à l'exploitation d'archives institutionnelles en libre accès (Odlyzko, 1997; Getz, 2005; Hickerson, 2004; Swan et Brown, 2005; Kemp, 2005; Swan *et al.*, 2004; Swan et Needham, 2005; HCSTC, 2004b; Rankin, 2005; Carr et Harnad, 2005; Moranti, 2005; Hunter et Day, 2005; Crow, 2002). L'ampleur de cette fourchette s'explique par la diversité observée en termes de portée et de fonctionnalité des contenus, mais aussi des choix opérés concernant la comptabilisation des dépenses indirectes et des coûts de nature non financière. L'analyse bibliographique indique que les coûts moyens de création d'archives s'élèvent à près de 9 000 AUD, et que les coûts annuels d'exploitation de ces archives s'échelonnent de 4 000 AUD à 80 000 AUD par an (soit 41 000 AUD en moyenne). En supposant un amortissement en cinq ans des dépenses engagées pour la création, le coût annuel moyen par dépôt d'archives s'élèverait à près de 42 500 AUD.

Encadré 3. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts liés au fonds documentaire

Le calcul des coûts associés au fonds documentaire a été effectué principalement à partir des statistiques fournies par le Conseil des documentalistes des universités australiennes concernant le secteur de l'enseignement supérieur dans son ensemble et la situation spécifique de ses établissements affiliés. Les chiffres fournis par le CAUL concernent les établissements membres australiens. Cependant, certains des accords passés au sein du consortium concernent des partenaires étrangers au secteur de l'enseignement supérieur, ou encore des universités néo zélandaises. Dans ce cas, les valeurs indiquées, telles que le coût par téléchargement, concernent le consortium administré par le CAUL, et ne correspondent pas nécessairement à un total national australien.

Les coûts d'accès et d'utilisation ont été calculés à l'aide des statistiques fournies par le CAUL et des données provenant de diverses sources du secteur de l'édition. Le tarif des abonnements souscrits par chaque établissement dépend souvent de l'historique de ses dépenses dans ce domaine, ces montants étant très variables d'un établissement à l'autre. De plus, les bases de données statistiques existantes ne sont jamais totalement comparables, ni complètes. Par conséquent, les estimations du coût par téléchargement ne donnent guère plus qu'un simple aperçu de la situation.

Les coûts d'archivage en libre accès reposent sur une estimation « largement admise » des limites inférieure et supérieure, formulée à l'issue d'une analyse bibliographique approfondie (voir ci dessous), laquelle a ensuite été complétée par une série de consultations locales. Les chiffres proposés proviennent des études réalisées par eprints.org, ainsi que de diverses études de cas locales.

En janvier 2006, l'Australie comptait 23 dépôts d'archives en libre accès, eprints.org ayant recensé près de 62 000 archives à cette même date. Cela nous permet d'estimer le coût actuel de ces dépôts d'archives à près d'1 million AUD par an, ce qui signifie que le coût total associé à l'exploitation des dépôts d'archives institutionnels dans l'ensemble du secteur australien de l'enseignement supérieur pourrait être de l'ordre de 2 millions AUD par an (des variations considérables étant toutefois enregistrées au plan national). Si l'on considère les coûts unitaires, on estime que le dépôt d'une publication dans un dépôt d'archives en libre accès par l'auteur lui-même (« auto-archivage ») coûte entre 18 AUD et 27 AUD (23 AUD en moyenne), ce coût étant probablement légèrement inférieur si le dépôt est effectué par un membre du personnel spécialement affecté à cette tâche. À l'échelon national, l'auto-archivage des publications autorisées à figurer dans l'HERDC (hors ouvrages édités) représenterait, à lui seul, un coût de près de 700 000 AUD par an.

Le montant des coûts d'archivage dépend de plusieurs facteurs essentiels, parmi lesquels le degré de fonctionnalité des archives, l'étendue de leur représentation, le niveau d'interférence des intérêts politiques, ou encore la mesure dans laquelle les publications archivées s'inscrivent dans un faisceau de possibilités techniques dépassant la simple version électronique (monographies, par exemple) : conservation numérique générique, infrastructures et travaux destinés à promouvoir la recherche électronique, saisie et/ou numérisation de collections historiques et culturelles, supports d'apprentissage, etc. L'étude de quelques cas recensés à l'échelon local a mis en évidence des coûts annuels maximaux d'archivage pouvant aller jusqu'à 275 000 AUD, toutes dépenses et durées d'immobilisation du personnel comprises (l'estimation des coûts étant alors effectuée de la façon indiquée plus haut). Il convient de noter que ce chiffre couvre peut-être certaines activités sans rapport avec l'archivage, et comprend sans nul doute les coûts enregistrés au début de la phase de développement.

De tels montants laissent à penser que le coût total d'exploitation des dépôts d'archives institutionnels pour l'ensemble du secteur australien de l'enseignement supérieur pourrait atteindre 10 millions AUD par an, bien que la possibilité offerte d'optimiser les futurs dépôts à l'aune des enseignements tirés des pionniers en la matière puisse avoir pour conséquence d'abaisser cette moyenne. Toutefois, si l'on tient compte de la politique, de la représentation, de la gestion et de l'exploitation d'un dépôt d'archives institutionnel de grande ampleur, et si l'on prend en compte le coût total de l'immobilisation du personnel nécessaire, les établissements pourraient s'attendre à un coût annuel de l'ordre de 200 000 AUD.

Organes de presse électronique (625 000 AUD chacun)

La convergence des presses électroniques institutionnelles (i.e. les presses universitaires en ligne uniquement accessibles *via* Internet) et des archives/dépôts d'archives en libre accès compte elle aussi parmi les évolutions ayant un impact notable sur les activités de publication scientifique. Les dépôts d'archives institutionnels peuvent en effet servir de vecteurs aux presses universitaires électroniques et contribuer à réduire les coûts de publication par voie de presse électronique.

Les informations disponibles à ce sujet sont rares, du fait du petit nombre de presses électroniques fonctionnant dans les établissements d'enseignement supérieur australiens, du large panel de stratégies menées en la matière, mais aussi de la diversité des services proposés et de la portée des presses électroniques. Nous précisons cependant, à titre indicatif, que les presses universitaires électroniques australiennes nous ayant communiqué leurs données indiquent supporter, chaque année, des coûts directs de personnel compris entre 180 000 AUD et 250 000 AUD environ. D'après la formule de

calcul proposée dans le guide de recouvrement intégral des coûts de la recherche de l'AVCC, nous en déduisons que cette fourchette équivaut à des coûts d'exploitation annuels compris entre 525 000 AUD et 730 000 AUD (soit 625 000 AUD par an en moyenne). À ce niveau, le coût (par titre) associé à la production d'une monographie semble être du même ordre que celui recensé au format papier traditionnel. Cependant, comme dans le cas des archives et des dépôts d'archives en libre accès, le nombre de téléchargements s'avère, pour un titre donné, nettement supérieur aux ventes des exemplaires papier de ce même titre.

Coûts des infrastructures de recherche et coûts de gestion

Le coût des infrastructures de recherche et de la gestion de la recherche comprend les coûts associés au système de technologies de l'information et des communications (TIC) mis en place au sein de l'enseignement supérieur, la gestion et l'exploitation des systèmes de financement et d'aide à la recherche, l'exploitation des centres de recherche institutionnels, axée sur la collecte et la diffusion des résultats de recherche en vue de leur évaluation, et la durée des travaux de recherche ayant abouti à ces résultats. L'estimation totale des coûts nécessite également de prendre en compte l'exploitation des agences et des organismes d'octroi de subventions.

Dépenses de l'enseignement supérieur en faveur des TIC (1 milliard AUD par an)

Si l'on en croit les résultats préliminaires d'une étude comparative menée par le Conseil des directeurs de services informatiques des universités australiennes (CAUDIT, *Council of Australian University Directors of Information Technology*), les établissements d'enseignement supérieur consacrent généralement de 6 % à 10 % de leurs revenus totaux aux TIC (équipements, logiciels, personnel, sous-traitance et maintenance compris). Les dépenses totales de l'enseignement supérieur en faveur des TIC avoisineraient donc 1 milliard AUD pour l'année 2004. Faute d'informations suffisantes, nous ne sommes pas en mesure de répartir ce montant total entre les dépenses affectées à la recherche, à l'enseignement et aux activités administratives.

Coûts associés aux subventions en faveur de la recherche (160 millions AUD par an)

Comme nous l'avons indiqué plus haut, on estime que la préparation des demandes de subvention déposées auprès du NHMRC et de l'ARC a coûté, à elle seule, entre 80 millions AUD et 140 millions AUD en 2004 aux établissements d'enseignement supérieur australiens (soit 114 millions AUD en moyenne). On estime que le coût des évaluations externes auxquelles sont soumises ces demandes était de près de 20 millions AUD cette même année.

Les autres sources de financement et activités liées aux demandes de subvention ne sont pas comptabilisées.

Les frais d'exécution versés aux deux Conseils nationaux de la recherche (ARC et NHMRC) s'élevaient à près de 25 millions AUD, dont plus de 15 millions AUD servaient à couvrir les dépenses de personnel. Faute d'informations suffisantes, nous ne sommes pas en mesure de déterminer la part de ce montant total provenant des établissements d'enseignement supérieur et celle versée par d'autres organismes. Les autres organismes chargés d'octroyer des subventions en faveur de la recherche, les autres activités liées à ces subventions, de même que les activités de surveillance et de gestion de ces organismes, ne sont pas comptabilisés.

Exploitation des centres de recherche universitaires (35 millions AUD par an)

Hormis les deux organismes fédérateurs que sont le CAUL pour les bibliothèques universitaires et le CAUDIT pour les services informatiques des universités, il n'existe, au sein du système d'enseignement supérieur australien, aucun dispositif de centralisation des données relatives aux différentes activités des centres de recherche universitaires. On observe de plus une diversité marquée en termes de structures et d'activités, certains centres de recherche fonctionnant de façon centralisée, tandis que d'autres sont davantage répartis sur le territoire (collecte décentralisée des données au sein des départements et des facultés, par exemple). Nous n'avons donc pu procéder à une estimation précise des coûts.

L'extrapolation de trois cas différents, suivant le principe des effectifs équivalents temps plein, nous laisse toutefois penser que les dépenses annuelles liées à l'exploitation des centres de recherche au sein du système australien d'enseignement supérieur pourraient être de l'ordre de 35 millions AUD, ce qui représente peut-être 350 emplois. Faute d'informations suffisantes, nous ne sommes pas en mesure de déterminer la part de ce montant total correspondant à l'établissement de rapports de recherche et celle affectée aux autres activités; par ailleurs, le coût de l'établissement des rapports au sein des départements et des facultés n'est pas comptabilisé.

Coût de production par type de publication à l'échelle du système

Le modèle de coûts élaboré dans le cadre de ce projet a pour unité de base les différentes activités que comprend le système de communication scientifique; il est cependant possible de calculer une estimation approximative du coût que représente chaque type de publication à l'échelle du système (qu'est, par exemple, le coût induit, d'un bout à l'autre de la filière, par la production d'un article de journal, d'une monographie ou d'un ouvrage de recherche). Il convient

Encadré 4. Principales hypothèses retenues pour estimer les coûts de gestion de la recherche

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, **les coûts de préparation des demandes de subvention** ont été calculés en tenant compte du nombre de demandes déposées auprès des Conseils de recherche (ARC et demandes relatives aux subventions du NHMRC dont l'université assure librement la gestion), en supposant que chacun de ces deux types de dossiers nécessite une durée de préparation équivalente à celle d'un article de périodique.

Le coût induit par **l'examen des demandes de subvention** est également basé sur le nombre de demandes déposées auprès des Conseils de la recherche, en supposant la présence nécessaire de trois à six évaluateurs dans le cas des demandes déposées auprès de l'ARC, et de deux à cinq évaluateurs dans le cas des demandes déposées auprès du NHMRC. On suppose également que l'examen de chaque dossier nécessite autant de temps que celui d'un article de périodique. On formule enfin une dernière hypothèse, à savoir que le nombre d'examens internationaux réalisés par les Australiens pour l'étranger est proportionnel au nombre d'examens réalisés pour leur compte à l'étranger.

Le calcul des coûts d'exploitation des centres de recherche a été effectué à l'issue d'une série de consultations et de quelques études de cas locales, l'estimation des coûts à l'échelon national reposant quant à elle sur la prise en compte du nombre d'employés actifs en matière de recherche.

L'estimation des coûts liés aux infrastructures TIC repose sur les résultats préliminaires de l'évaluation comparative du CAUDIT.

toutefois de noter que ces coûts par type de publication ne doivent pas être additionnés, parce que les coûts d'édition sont par exemple déjà comptabilisés dans les coûts d'intégration au fonds documentaire.

Production des articles de périodiques (19 000 AUD)

On estime que la production d'un article de périodique coûte aux établissements d'enseignement supérieur australiens de 12 500 AUD à 25 000 AUD (19 000 AUD en moyenne), l'ampleur de cette fourchette s'expliquant principalement par les écarts observés en termes de rémunération de/des auteur(s) et des évaluateurs (tableau 4). Le montant total moyen de 19 000 AUD indiqué ci-dessus se décomposerait de la façon suivante : près de 13 000 AUD en moyenne pour la rédaction, quelque 4 500 AUD en moyenne pour les coûts d'édition et 1 700 AUD en moyenne pour l'examen critique par les pairs. Les coûts associés à l'intégration au fonds documentaire et à la gestion de l'article dans ce fonds s'élèvent à près de 2 AUD par article.

Tableau 4. **Estimations de coûts par poste dans l'enseignement supérieur australien**

Coût par poste (AUD, autour de 2004)	Limite inférieure	Limite supérieure	Moyenne
Coût d'un article de périodique			
Rédaction	8 700	16 200	12 900
Examen critique par les pairs	700	2 900	1 700
Coûts d'édition	3 100	6 000	4 500
Intégration au fonds documentaire	0.63	0.63	0.63
Gestion au sein du fonds documentaire	1.10	1.10	1.10
<i>Coût de production par article</i>	<i>12 400</i>	<i>25 000</i>	<i>19 100</i>
Part des coûts de production associée aux coûts d'édition	25 %	24 %	24 %
Coût d'une monographie de recherche			
Rédaction	104 600	194 100	154 300
Examen critique par les pairs	2 600	11 600	6 100
Coûts d'édition	48 000	78 500	63 800
Intégration au fonds documentaire (coût unitaire)	60	60	60
Gestion au sein du fonds documentaire (coût unitaire)	6	6	6
<i>Coût de production par monographie</i>	<i>155 100</i>	<i>284 300</i>	<i>224 100</i>
Part des coûts de production associée aux coûts d'édition	31 %	28 %	28 %

Note : Les coûts relatifs aux monographies/ouvrages sont exprimés par titre, à l'exception des coûts liés à l'intégration au fonds documentaire et à la gestion, exprimés sous forme de coûts unitaires.

Source : Estimations de l'auteur à partir du modèle élaboré dans le cadre du projet du CSES.

Production des monographies de recherche (224 000 AUD)

On estime que la production d'une monographie ou d'un ouvrage de recherche coûte aux établissements d'enseignement supérieur australiens de 155 000 AUD à 285 000 AUD (soit 224 000 en moyenne), l'ampleur de cette fourchette s'expliquant principalement par les écarts observés en termes de rémunération de/des auteur(s) et des évaluateurs. Le montant total moyen de 224 000 AUD indiqué ci-dessus se décomposerait de la façon suivante : 154 000 AUD en moyenne pour la rédaction, quelque 64 000 AUD en moyenne (par titre) pour les coûts d'édition et enfin 6 000 AUD en moyenne pour l'examen critique par les pairs. Les coûts associés à l'intégration au fonds documentaire et à la gestion de la monographie dans ce fonds s'élèvent à près de 65 AUD (par monographie).

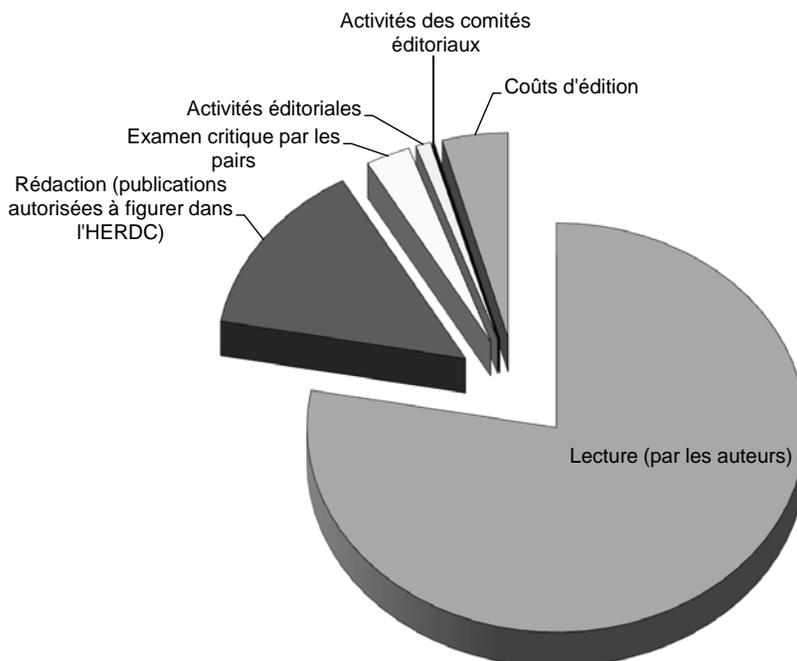
Coût total du système de communication scientifique

De toute évidence, la communication scientifique a un coût non négligeable. Si l'on additionne les estimations de coûts relatives aux activités liées à la communication scientifique menées dans le secteur de l'enseignement supérieur australien (y compris la préparation et l'examen des demandes d'aide à la

recherche déposées par les établissements d'enseignement supérieur auprès de l'ARC et du NHMRC, le travail de lecture effectué par les auteurs de publications autorisées à figurer dans l'HERDC, la rédaction des publications autorisées à figurer dans l'HERDC, les activités d'examen critique par les pairs et les activités éditoriales associées et enfin les coûts d'édition associés), on obtient une estimation approximative du coût annuel total du système comprise entre 2.6 milliards AUD et 4.6 milliards AUD (soit une estimation moyenne de 3.6 milliards AUD) (graphique 2). Le fait de se concentrer sur le travail de lecture effectué uniquement par le personnel actif en termes de publications nous permet d'esquisser le cycle que constitue, au sein de la recherche et de la communication scientifique, le travail de lecture qui précède tout travail de rédaction, et de ne pas comptabiliser le travail de lecture effectué par le personnel enseignant et les employés qui ne contribuent pas activement à la production des travaux scientifiques.

À l'échelon national, les coûts induits par la recherche scientifique et la production de travaux scientifiques représentent près de 30 % des dépenses totales enregistrées dans l'enseignement supérieur – le reste étant affecté aux

Graphique 2. Répartition des coûts associés au système de communication scientifique



Source : Estimations de l'auteur à partir du modèle élaboré dans le cadre du projet du CSES.

autres activités de base que sont l'enseignement, l'administration et la gestion, ainsi qu'à la recherche ne débouchant pas sur des résultats publiés de façon formelle (c'est le cas des rapports de recherche sous contrat, notamment).

Dans la plupart des cas, il a été possible de procéder à une estimation des coûts spécifiques supportés par chaque établissement d'enseignement supérieur. Il convient toutefois de noter que les données désagrégées sont généralement nettement moins fiables. Elles donnent, au mieux, un aperçu de la situation et ne sauraient servir de point de départ à une analyse précise. Houghton et al. (2006, pp. 24-30) ont proposé une estimation du coût annuel moyen des activités, de l'accès aux contenus et des infrastructures relatives à la communication scientifique supporté par l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur australiens. D'un point de vue global, ces chiffres indiquent que les activités de recherche et de communication scientifique représentent 10 % à 45 % des dépenses totales des établissements, selon l'intensité des activités de recherche (et de publication) menées par chaque établissement.

Remerciements

Les auteurs souhaitent exprimer leurs remerciements à l'équipe du programme *Systemic Infrastructure Initiative*, mis en œuvre dans le cadre du plan d'action *Backing Australia's Ability – An Innovation Action Plan for the Future* mené par le gouvernement australien.

Les auteurs :

Prof. John W. Houghton
Centre for Strategic Economic Studies (CSES)
Victoria University
Melbourne VIC 8001
Australie
E-mail : john.houghton@vu.edu.au

Colin Steele
Directeur, Service d'information scientifique, documentaliste de l'Université
The Australian National University
Canberra ACT 0200
Australie
E-mail : colin.steele@anu.edu.au

Prof. Peter Sheehan
Centre for Strategic Economic Studies (CSES)
Victoria University
Melbourne VIC 8001
Australie
E-mail : peter.sheehan@vu.edu.au

Références

- AVCC (Australian Vice-Chancellors' Committee) (1996), *University Research: Some Issues*, AVCC, Canberra.
- Bergstrom, T. et R.P. McAfee (2005), *An Open Letter to All University Presidents and Provosts Concerning Increasingly Expensive Journals*.
- Bovenschulte, R. (2004), *Electronics Scientific, Technical and Medical Journal Publishing and Its Implications*, National Academies Symposium, Washington.
- British Academy (2005), *E-resources for Research in the Humanities and Social Sciences*, British Academy, Londres.
- Carr, L. et S. Harnad (2005), *Keystroke Economy: A Study of the Time and Effort Involved in Self-Archiving*, <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/10688/>, consulté le 21 mai 2008.
- CAUL (Council of Australian University Librarians) (2005), *CAUL Statistics*, CAUL, Canberra.
- Crow, R. (2002), *The Case of Institutional Repositories: A SPARC Position Paper*, Scholarly Publishing & Academic Resources Coalition (SPARC), Washington.
- Day, C. (1998), « Digital Alternatives: Solving the Problem or Shifting the Costs? », *Journal of Electronic Publishing*, vol. 4, n° 1.
- Dericourt, R. (2005), « Wither the Publisher? – Publishers Respond », *Campus Bookseller and Publisher*, août, p. 16.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006), *Publishing Strategies in Transformation?*, Wiley-VCH, Weinheim.
- Donovan, B. (1998), « The Truth about Peer Review », *Learned Publishing*, vol. 11, n° 3, pp. 179-184.
- Dryburgh, A. (2002), *The Costs of Learned Journal and Book Publishing: A Benchmarking Study for ALPSP*, Association of Professional and Learned Society Publishers, Worthing.
- EPS (Electronic Publishing Services) (2004), *STM Book Publishing: A Sector in Crisis?*, EPS Focus Report, EPS, Londres.
- EPS (2006), *UK Scholarly Journals: 2006 Baseline Report*, Research Information Network, Research Councils UK et Department of Trade and Industry, Londres.
- Eve Gray & Associates (2004), *Digital Publishing and Open Access for Social Science Research Dissemination*, rapport présenté lors de la conférence du CODESRIA « Conference on Electronic Publishing and Dissemination », Dakar, 1-2 septembre.
- Fisher, J.H. (1997), « Comparing Electronic Journals to Print Journals: Are There Savings? », « Scholarly Communication and Technology Conference », The Andrew W. Mellon Foundation, Emory University, 24-25 avril.
- Getz, M. (2005), *Open Scholarship and Research Universities*, Université de Vanderbilt.
- Halliday, L. et C. Oppenheim (1999), *Economic Models of the Digital Library*, eLib, United Kingdom Office of Library and Information Networking, Londres.
- Halliday, L. et C. Oppenheim (2000), « Economic Models of Digital Only Journals », *Serials*, vol. 13, n° 2, pp. 59-65.
- HCSTC (House of Commons Science and Technology Committee) (2004a), *Scientific Publications: Free for All?*, Dixième rapport de la Session 2003-2004, The Stationery Office, Londres.

- HCSTC (2004b), *Responses to the Committee's Tenth Report, Session 2003-04, Scientific Publications: Free for All?*, The Stationery Office, Londres.
- Hickerson, T.H. (2004), *Project Euclid and the ArXiv: Complimentary and Contrasting Elements for Sustainability*, Cornell University Library, Ithaca, NY.
- Houghton, J.W., C. Steele et P.J. Sheehan (2006), *Research Communication Costs in Australia: Emerging Opportunities and Benefits*, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- Hunter, K. (1998), « Electronic Journal Publishing: Observations from the Inside », *D-Lib Magazine*, vol. 4, n° 7, juillet/août.
- Hunter, P. et M. Day (2005), *Institutional Repositories, Aggregator Services and Collection Development*, étude d'appui réalisée par ePrints UK, n° 2, version 0.2, 24 janvier.
- Kemp, R. (2005), *Costs of Running Open Source Institutional Repositories*, University of North Carolina Wilmington.
- King, D.W. (2004), « Should Commercial Publishers Be Included in the Model for Open Access through Author Payment? », *D-Lib Magazine*, vol. 10, n° 6, juin.
- King, D.W. et C. Tenopir (1998), « Economic Cost Models of Scientific Scholarly Journals », *Proceedings of ICSU Press Workshop*, University of Oxford, 31 mars-2 avril.
- King, D.W. et C. Tenopir (2004), « An Evidence-based Assessment of the Author-pays Model », *Nature, Web Focus: Access to the Literature*, Nature Publishing Group, 25 juin.
- Mornati, S. (2005), *The Costs of Setting Up and Maintaining Institutional Repositories*, CILEA – Inter-Academic Consortium for ICT.
- Morris, S. (2005), « The True Cost of Scholarly Journal Publishing », *Learned Publishing*, vol. 18, n° 2, pp. 115-126.
- Odlyzko, A. (1997), « The Economics of Electronic Journals », *First Monday*, vol. 2, n° 8.
- Rankin, J. (2005), *Institutional Repositories for the Research Sector: Feasibility Study*, National Library of New Zealand, Wellington, juillet.
- Regier, W.G. (1997), « Epic: Electronic Publishing is Cheaper », « Scholarly Communication and Technology Conference », The Andrew W. Mellon Foundation, Emory University, 24-25 avril.
- Rowland, F. (2002), « The Peer-review Process », *Learned Publishing*, vol. 15, n° 4, pp. 247-258.
- Rowlands, I. et D. Nicholas (2005), *New Journal Publishing Models: An International Survey of Senior Researchers*, rapport du CIBER destiné à la Publishers Association et à l'International Association of STM Publishers.
- Rowlands, I. et D. Nicholas (2006), « The Changing Scholarly Communication Landscape: An International Survey of Senior Researchers », *Learned Publishing*, vol. 19, n° 1, pp. 31-55.
- Shirrell, R. (1997), « Comments: Economics of Electronic Publishing: Costs Issues », « Scholarly Communication and Technology Conference », The Andrew W. Mellon Foundation, Emory University, 24-25 avril.
- SQW (2003), *Economic Analysis of Scientific Research Publishing*, rapport rédigé à la demande du Wellcome Trust, Londres, janvier.
- SQW (2004), *Costs and Business Models in Scientific Research Publishing*, rapport rédigé à la demande du Wellcome Trust, Londres, avril.

- Swan, A. et S. Brown (2005), *Open Access Self-archiving: An Author Study*, Key Perspectives, Truro.
- Swan, A. et P. Needham (2005), « Developing a Model for E-prints and Open Access Journal Content in UK Further and Higher Education », *Learned Publishing*, vol. 18, n° 1, pp. 25-40.
- Swan, A. et al. (2004), *Delivery, Management and Access Model for E-prints and Open Access Journals within Further and Higher Education*, EPIC et Key Perspectives.
- Tenopir, C. et D.W. King (2000), *Towards Electronic Journals: Realities for Scientists, Librarians and Publishers*, SLA Publishing, Washington.
- Thompson, J.B. (2005), *Books in the Digital Age*, Polity Press, Cambridge.
- Waltham, M. (2005), *JISC: Learned Society Open Access Business Models*, JISC, Londres et Bristol.
- Waltham, M. (2006), « Learned Society Business Models and Open Access: Overview of a Recent JISC Funded Study », *Learned Publishing*, vol. 19, n° 1, pp. 15-30.
- Watkinson, A. (2001), *Electronic Solutions to the Problems of Monograph Publishing*, The Council for Museums, Archives and Libraries, Londres.
- Woodward, H. et A. Conyers (2005), « Analysis of UK Academic Library Journal Usage », présentation préparée en vue de la Conférence de Charleston, 2-5 novembre.

Des cours sur la création d'entreprises dans certaines universités allemandes : un pas de plus sur la voie de la réforme

par

Guðrun Curri

Université Dalhousie, Canada

Depuis quelques années, les universités du monde occidental doivent répondre à des exigences nouvelles de la société, qui attend désormais qu'elles contribuent davantage à la prospérité économique nationale tout en continuant à remplir leurs missions traditionnelles, à savoir l'enseignement et la recherche. En 1997, s'inspirant des mesures prises par les gouvernements australien, britannique et canadien, le gouvernement fédéral allemand a lancé une initiative visant à promouvoir la création d'entreprises au sein des universités. Cette initiative devait ancrer la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur par le biais de cours consacrés à la création d'entreprises. J'ai choisi d'étudier le succès rencontré au sein des universités par cette initiative publique, tant en termes de participation, que de mise en pratique ou d'évaluation.

Une série d'entretiens avec les administrateurs hors classe de 22 établissements d'enseignement supérieur m'a permis de collecter un certain nombre de données relatives à la gouvernance, à la refonte et au développement organisationnels, aux changements effectivement observés dans l'offre de programmes, ainsi qu'à la culture académique et administrative. Pour reprendre les propos de Clark (1998, 2004) et de Gjerding et al. (2006), je dirais que l'introduction de la culture entrepreneuriale dans la culture universitaire ne peut se faire sans l'appui du sommet, mais aussi de la base, et notamment du corps enseignant. Ainsi, au sein des universités, les détenteurs du pouvoir décisionnel savent faire preuve d'esprit d'entreprise face aux opportunités de financement ou de valorisation d'image qui leur sont offertes en-dehors du secteur de l'enseignement supérieur, tout en respectant l'avis de leurs collègues concernant l'éventualité d'une participation. Le succès des initiatives visant à promouvoir la création d'entreprises auprès des étudiants nécessite que le modèle traditionnel centré sur les interactions inter/intra-facultés ménage une place aux parties prenantes externes. Les universités allemandes ont su adapter ce modèle en vue d'établir des partenariats de recherche, sans toutefois négliger leurs deux missions de base : l'enseignement et la recherche.

Contexte de l'initiative EXIST

Les différentes missions de l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle clé dans la société et ce, depuis des siècles. Plus récemment, dans le monde occidental, leur rôle a toutefois évolué. Désormais, les gouvernements attendent en effet des universités qu'elles contribuent au développement économique local, régional et national, tout en continuant à doter le pays d'une main-d'œuvre qualifiée et à créer des connaissances (Clark, 1998; Shattock, 2005; Kitagawa, 2005). Souvent, les gouvernements mettent à disposition des établissements d'enseignement supérieur des fonds spéciaux, qui jouent alors le rôle de dispositifs d'orientation permettant aux autorités d'annoncer le lancement de nouvelles politiques publiques ou de faciliter la mise en œuvre de stratégies innovantes (Gordon, 2003). De plus, du fait de la mondialisation, le transfert de connaissances des universités au secteur privé doit s'effectuer rapidement et donner naissance, sans tarder, à des biens ou à des services contribuant à promouvoir l'économie de marché. Alliée au transfert de connaissances, la culture entrepreneuriale est le moteur du développement économique (Newby, 2003).

S'appuyant sur un certain nombre d'études sur le sujet, le ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche (BMBF, *Bundesministerium für Bildung und Forschung*) a conclu à l'existence d'un délai considérable avant que les jeunes diplômés des universités allemandes ne créent leur propre entreprise (BMBF, 2002). Pour accélérer le processus de création d'entreprises, le BMBF a donc recommandé que les étudiants se familiarisent, dès le début de leurs études universitaires, avec la culture entrepreneuriale. Le BMBF était en effet persuadé que cela aiderait les diplômés à accepter, plus tôt dans leur carrière, le risque associé à la création d'entreprises, et contribuerait ainsi à induire un transfert de connaissances plus précoce en provenance de l'université, ces deux évolutions ayant un même impact positif rapide sur l'économie. Pour atteindre cet objectif, le BMBF a créé, en 1997, le programme EXIST (« Promouvoir la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur ») : inspiré du modèle des centres d'excellence, EXIST avait pour but d'introduire la culture entrepreneuriale dans l'offre de programmes universitaires.

La présente étude a pour objet d'analyser les raisons qui ont conduit certaines universités à participer à l'initiative EXIST; les modalités d'introduction et de mise en œuvre de cette initiative; la nature des changements induits (le cas échéant) en termes de structures organisationnelles; l'accueil réservé à cette

initiative par le corps enseignant; enfin l'opinion des administrateurs d'universités concernant l'initiative EXIST. J'espère que les résultats de cette étude seront utiles aux administrateurs qui souhaitent ancrer la culture entrepreneuriale dans la culture académique de leur établissement. De façon plus générale, cette étude devrait nous permettre de mieux comprendre les facteurs à l'œuvre dans le processus visant à accroître l'impact des politiques publiques sur l'enseignement supérieur. Ce sera également pour moi l'occasion de poursuivre certaines réflexions du même ordre formulées plus tôt dans le cadre de travaux consacrés à l'Australie et au Canada (Curri, 2001, 2002).

La réforme de l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur publics sont traditionnellement lents à mettre en œuvre les réformes organisationnelles nécessaires. Aux États-Unis, les administrateurs de facultés et d'universités privées, qui jouissent pourtant d'un degré d'autonomie non négligeable, déplorent la lenteur pachydermique avec laquelle les établissements d'enseignement supérieur réforment leurs structures organisationnelles (Cohen, 2003). La nécessité de réformer le secteur de l'enseignement supérieur en Allemagne est désormais reconnue par l'ensemble des parties prenantes, des organes législatifs de l'État fédéral à ceux des États (*Länder*), en passant par les étudiants et le grand public (Koch, 2002/03; Grimm et Huettche, 2004; Liesner, 2006; Pritchard, 2006).

Faire évoluer la culture interne d'un seul organisme constitue déjà, en soi, une tâche laborieuse. Que dire, alors, de la réforme d'un secteur entier? Weick (2000) explique que le modèle du changement avancé par Lewin (1951), qui s'articule autour d'un processus en trois étapes (« décrystallisation – transformation – recristallisation/institutionnalisation »), doit désormais être abandonné au profit d'un « modèle émergent du changement ». De nombreux auteurs se sont intéressés aux raisons pour lesquelles les initiatives visant à imposer une réforme organisationnelle se soldent si souvent par un échec (Kotter, 1998; Beer *et al.*, 2003). Réformer la culture d'une entité est un projet à long terme, qui s'étend souvent sur une durée supérieure à dix ans – et ce constat s'applique particulièrement aux établissements d'enseignement supérieur (Cohen, 2003; Moore, 2003). Néanmoins, en réponse aux exigences nouvelles des gouvernements et autres acteurs externes, l'environnement des établissements d'enseignement supérieur a lui aussi évolué, devenant plus complexe; il est donc temps que la culture académique reflète cette réalité nouvelle (Gordon, 2003). Les dirigeants du secteur de l'éducation ont pris conscience d'un fait : induire un changement réel au sein des établissements d'enseignement supérieur nécessite bien plus qu'une simple décision; cette réforme suppose en effet un engagement à long terme (Glavin, 2003). L'expérience de l'Australie en la matière indique que lorsque les

établissements d'enseignement supérieur publics s'efforcent d'induire un changement – le plus souvent en réponse à une évolution du cadre politique – les résultats initiaux sont parfois plus subjectifs que réels (Curri, 2002).

Enseignement supérieur et création d'entreprises

Il y a 30 ans, sur l'ensemble des universités et des facultés américaines, seules 16 proposaient des programmes axés sur la création d'entreprises, destinés notamment aux élèves des filières commerciales ou d'ingénieurs (Koch, 2002/03). Les cours sur la création d'entreprises avaient pour objectif « d'apprendre aux étudiants une façon de penser, de raisonner et d'agir de manière à être constamment à l'affût des opportunités nouvelles, à adopter une approche globale et à assurer un certain équilibre en termes de direction stratégique » (Timmons et Spinelli, 2007, p. 79). En 1999, plus d'un millier de facultés, d'universités et de *community colleges* enseignaient, aux États-Unis, la culture entrepreneuriale à leurs élèves, soit sous forme d'option, soit dans le tronc commun d'enseignement (Timmons et Olin, 1999). Si l'on en croit ces auteurs, 70 % des élèves américains diplômés de l'enseignement secondaire rêvent à l'heure actuelle de « monter leur propre entreprise », cette ambition n'ayant jamais été aussi répandue qu'au début du XXI^e siècle. Les universités canadiennes ont ensuite suivi l'exemple de leurs voisines, commençant alors à proposer des programmes sur la création d'entreprises dans les années 70 (Vesper et Gartner, 1997; Timmons et Olin, 1999). Les universités britanniques ont quant à elles mis en place ce type d'enseignement dans les années 90 (Galloway et al., 2005); en Allemagne, en revanche, ce n'est qu'en 1998 que la culture entrepreneuriale a été introduite dans un cursus universitaire (Koch, 2002/03).

Les universités jouent un rôle clé dans l'éducation et la formation de la future main-d'œuvre technique et intellectuelle d'un pays, tout en créant de nouvelles connaissances et de nouveaux processus, dont certains visent à accroître la capacité de production de tous les citoyens. Cela vaut notamment si l'on considère la fin du XX^e siècle, période à laquelle le nombre d'emplois dans les grandes entreprises a fortement chuté, en raison du passage d'une économie industrielle à une économie de la connaissance (Andretsch, 2004). Les petites et moyennes entreprises sont désormais les principaux moteurs de l'économie, puisqu'elles fournissent la majeure partie des emplois (Koch, 2002/03). De nos jours, aux États-Unis, les programmes axés sur la création d'entreprises sont largement reconnus par la population, qui les considère comme une passerelle entre la connaissance et l'activité économique, à même de contribuer au dynamisme des structures économiques de petite envergure et de produire des chefs d'entreprises déterminés et talentueux (Hytti et O'Gorman, 2004).

EXIST : le gouvernement fédéral allemand lance une initiative visant à promouvoir la création d'entreprises dans l'enseignement supérieur

En décembre 1997, le ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche a annoncé le lancement d'une nouvelle initiative, le concours EXIST, en vue de réaliser quatre objectifs : a) intensifier le transfert de connaissances des établissements d'enseignement supérieur au secteur privé; b) stimuler la création d'entreprises et d'emplois innovants; c) promouvoir l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur; d) encourager l'instauration d'une culture entrepreneuriale au sein des différents volets de l'enseignement supérieur que sont l'enseignement, la recherche et la gestion. Pour promouvoir le dynamisme de la création d'entreprises à l'échelon régional, les candidats au concours ne pouvaient soumettre leur dossier qu'en ayant au préalable établi un consortium avec au moins deux autres partenaires de la région. L'un des trois partenaires au moins devait être un établissement d'enseignement supérieur. Un jury indépendant a sélectionné cinq régions présentant des spécificités marquées en termes démographiques et géographiques. Les cinq consortiums retenus sont en effet représentatifs de régions d'Allemagne très différentes du point de vue économique, social et culturel : deux sont situés en ex-Allemagne de l'Est (Dresden Exists, GET UP) et trois sont implantés en ex-Allemagne de l'Ouest (Bizeps, KEIM, PUSH) (BMBF, 2001).

Pour mettre en place un programme sur la création d'entreprises, l'initiative EXIST prévoyait que les universités de chaque consortium se verraient allouer des fonds spéciaux pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer les nouveaux supports pédagogiques, utiliser des technologies et des méthodes différentes, et embaucher un personnel issu du milieu universitaire, mais aussi du secteur privé (BMBF, 2001). Permettre aux étudiants de se familiariser, dès le début de leur cursus universitaire, avec la culture entrepreneuriale était l'une des principales exigences de l'initiative EXIST. Les programmes scolaires devaient par ailleurs satisfaire d'autres critères, censés servir d'autres objectifs. Pour bénéficier de l'aide prévue (montant : 1 million EUR), chaque consortium était tenu de satisfaire l'ensemble des critères EXIST.

Les cinq consortiums créés dans le cadre du programme EXIST ont été inaugurés par la ministre de l'Éducation et de la Recherche à la fin de l'année 1998. En septembre 2001, la ministre annonçait qu'au cours du semestre d'été 2000, plus de 250 cours sur la création d'entreprises avaient été proposés, et que l'ensemble des universités participant au programme EXIST possédait désormais une chaire entrepreneuriale. La ministre a félicité les partenaires des cinq consortiums pour les efforts menés en vue d'inciter et de soutenir les futurs entrepreneurs (étudiants et professeurs); elle a également salué le succès de l'introduction, dans l'enseignement supérieur, d'une culture entrepreneuriale interdisciplinaire et tournée vers la pratique professionnelle

(BMBF, 2001). La ministre a par ailleurs déclaré que l'initiative EXIST avait eu des effets positifs sur de nombreux établissements d'enseignement supérieur ne faisant pas partie du programme : ceux-ci avaient décidé, à leur tour, d'ancrer la culture entrepreneuriale dans leur offre de programmes. La ministre a évoqué la possibilité d'étendre EXIST à d'autres régions, espérant que ces dernières tireraient parti de l'expérience des partenaires des premiers consortiums (BMBF, 2001). Fin 2001, un second concours, baptisé « EXIST-Transfer » (EXIST II), a ainsi été lancé en vue d'allouer des fonds à dix réseaux supplémentaires. Comme l'initiative d'origine, la seconde édition du programme portait sur une période de trois ans. Les cinq premiers consortiums se sont également vu allouer trois années de financement supplémentaires. En 2002, l'initiative EXIST-Partner a élargi le réseau à 20 régions. EXIST III a été lancé en 2006 en vue de promouvoir davantage la création d'entreprises auprès des étudiants universitaires, et d'accueillir les centres de recherche. De façon générale, dix ans après son lancement, EXIST a atteint certains de ses objectifs : mise en place de cours sur la création d'entreprises dans certaines facultés (filières management, notamment), et meilleure compréhension des paramètres et des enjeux par les étudiants. Cependant, selon le ministre fédéral actuel de l'Économie et des Technologies (BMW, 2007), il faut prendre davantage de mesures pour ancrer la culture entrepreneuriale dans la culture académique traditionnelle des universités (objectif numéro un d'EXIST III).

Mon principal objet d'étude étant, depuis quelques années, l'effet de l'évolution des politiques publiques sur l'enseignement supérieur, j'ai choisi en 2004 de poser de nouveau les questions suivantes, mais cette fois dans un contexte différent : dans quelle mesure les décisions de politique publique affectent-elles la culture académique des établissements d'enseignement supérieur ? Quelle est la part de réalité, et quelle est la part de fantasme ? Mon commanditaire de recherche en Allemagne espérait que cette étude apporterait également quelques éclaircissements facilitant le choix d'un modèle organisationnel efficace pour mener ces initiatives innovantes : s'agissait-il : a) du modèle de l'intégration (ou modèle inter-facultés), qui intègre ces initiatives dans la structure existante de l'université ; b) du modèle du « satellite », qui consiste à confier la mise en œuvre de ces initiatives à un nouvel organisme indépendant rassemblant des parties prenantes issues du milieu universitaire et d'autres issues des entreprises régionales ; c) du modèle combinatoire, alliant les caractéristiques des modèles a) et b) ? Le modèle de l'intégration est traditionnellement utilisé pour mettre en place de nouveaux programmes et de nouvelles disciplines universitaires dans les structures de l'établissement et les processus de l'administration centrale, de l'administration des facultés et de l'administration des départements. Le choix de ce modèle indique que la communauté universitaire a décidé d'intégrer totalement les nouvelles initiatives à la vie de l'université,

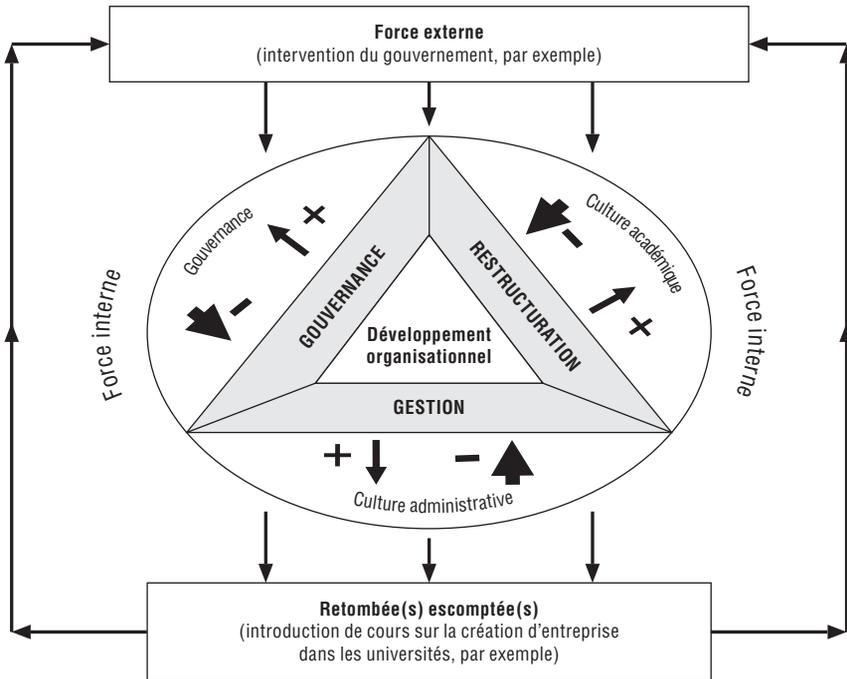
notamment en créant une chaire dédiée à la création d'entreprises. Le modèle du satellite est utilisé pour lancer de nouveaux programmes (généralement des initiatives émanant du gouvernement et/ou de l'industrie) réunissant un certain nombre de parties prenantes, parmi lesquelles l'université occupe une place de premier plan car elle « fournit » les professeurs. Pour lancer et gérer ce type d'initiative, il est nécessaire de créer un conseil ou comité doté du pouvoir décisionnel et habilité à représenter toutes les parties prenantes. Des services auxiliaires sont ensuite établis et chargés de mettre en œuvre l'initiative dans un cadre ayant reçu l'aval de tous les participants, mais distinct, toutefois, des structures, processus et cultures traditionnels de l'université. Le modèle combinatoire est en fait un hybride des deux modèles précédents. Il vise à ancrer les nouvelles initiatives dans les valeurs et la culture académique de l'université, tout en permettant aux services auxiliaires de fonctionner en-dehors de ses structures et processus hiérarchiques traditionnels. Sous l'égide de l'université, un service (ou bureau) administratif indépendant assurant la liaison entre l'administration universitaire et les parties prenantes externes se charge de mettre en œuvre la nouvelle initiative (c'est le cas notamment des bureaux de transfert technologique). Le modèle combinatoire offre une large palette d'options, à choisir selon les objectifs de l'établissement universitaire, les exigences spécifiques à l'initiative et/ou les besoins des parties prenantes externes.

Étude et résultats de l'étude

Méthodologie

M'appuyant sur les travaux que j'avais menés auparavant sur les différentes initiatives des gouvernements australien et canadien visant à influencer ou à réformer l'enseignement supérieur, j'ai ainsi développé le « modèle de la Triade », qui permet de mieux comprendre la relation entre les composantes organisationnelles, les entraves au changement et les moteurs de changement (Curri, 2002); voir le graphique 1 ci-dessous. Ce modèle met en évidence les liens qui existent entre la gouvernance, la structure organisationnelle, la gestion des relations interpersonnelles et le développement organisationnel, qui constituent les principaux piliers de la Triade. Il repose sur le postulat suivant : dès lors que la force interne (en l'occurrence, la résistance de la culture académique et de la culture administrative au changement) se maintient face à la force externe (ici, le pouvoir coercitif du gouvernement, exercé par le biais des dispositifs de financement, des réglementations, des procédures d'évaluation, etc.), tout changement est impossible, et le *statu quo* est maintenu.

Bien que l'initiative EXIST ait été lancée en vue d'atteindre quatre objectifs spécifiques (voir plus haut), j'ai choisi de m'intéresser principalement à la façon dont les dirigeants des établissements retenus dans le cadre du programme

Graphique 1. **Processus de changement : le modèle de la Triade**

EXIST ont procédé pour introduire, dans les programmes, de nouveaux cours consacrés à la création d'entreprises. J'ai utilisé le modèle de la Triade comme cadre théorique pour formuler une série de questions de recherche, certaines étant à réponse libre et d'autres non (questions « ouvertes » ou « fermées »). Ces questions ont ensuite été traduites en allemand. En tant que chef de file du partenariat START Intra + Entrepreneurship Network établi dans le cadre du concours EXIST-Transfer, l'Université de Kassel a accepté d'être l'interlocuteur du premier entretien-pilote. Au total, quatre consultations de ce type ont été menées, ce qui a permis d'enrichir le questionnaire de deux questions supplémentaires.

Sur les 22 établissements d'enseignement supérieur retenus dans le cadre du premier programme EXIST (Wuest et Werp, 2004), 16 ont participé à cette étude : 9 universités traditionnelles et 7 universités de sciences appliquées. Treize recteurs, 17 chaires de création d'entreprises (certains établissements comptant plus d'une chaire) et l'ensemble des administrateurs EXIST régionaux ont accepté de participer aux entretiens. Au total, 33 interlocuteurs ont été interviewés en personne, et 2 ont répondu par écrit au questionnaire de recherche. Les entretiens ont été enregistrés sur support numérique puis

retranscrits; les réponses écrites ont ensuite été ajoutées aux données préexistantes. Ces réponses reflètent l'opinion de 5 administrateurs EXIST et de 30 professeurs d'universités; ce dernier groupe y est donc sur-représenté.

Les réponses des 35 participants ont fourni à la fois des données qualitatives et des données quantitatives. Les réponses aux questions ouvertes se sont vues attribuer des codes issus d'une analyse de contenus qualitatifs. Les réponses aux questions fermées ont servi à créer des ensembles de données et ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Le coefficient de corrélation de Pearson (r) a été utilisé pour calculer les corrélations, et le coefficient de corrélation de Spearman pour déterminer les corrélations existantes entre les données non-paramétriques (Gaito, 2004).

J'ai analysé les ensembles de données quantitatives pour déterminer la présence éventuelle de corrélations significatives du point de vue statistique. Je voulais en particulier savoir s'il existait un lien entre : a) la fonction de la/des personne(s) à l'origine de la décision de participer au concours EXIST; et b) le succès de la mise en œuvre du programme; entre a) le type de structure nouvelle créée en vue de mettre en œuvre le programme EXIST; et b) les changements effectivement observés dans l'offre de programmes; entre a) la fonction de la/des personne(s) à l'origine de la décision de participer au concours EXIST; et b) la culture académique et la culture administrative de l'établissement. Aucune corrélation significative n'a été observée, en-dehors des questions relatives au type d'intégration et au succès de la mise en œuvre du programme EXIST (voir ci-dessous). La cohérence des données paramétriques a quant à elle été évaluée à l'aide de la méthode de l' α de Cronbach. Le coefficient de fiabilité obtenu (0.796) est acceptable au regard du niveau de référence de 0.80. Il convient toutefois de noter qu'un certain nombre de corrélations inattendues ont été mises en évidence à un niveau de signification statistique de 0.01 et 0.05.

Résultats

Pour simplifier l'analyse, les résultats qualitatifs et quantitatifs ont été combinés et sont présentés de façon schématique, compte tenu de l'espace limité dont nous disposons. Le fait de regrouper ces deux types de données sous un même intitulé permet par ailleurs de procéder à un examen approfondi des questionnaires de recherche (Jick, 1979).

Qui prend la décision de participer à l'initiative gouvernementale ?

- Concernant la décision de participer, ou non, au concours EXIST, plus la personne à l'origine de cette décision occupait un poste élevé, et moins elle a eu tendance à consulter les personnes titulaires de postes subalternes. Quelle que soit leur place dans la hiérarchie de l'organisation, les personnes interrogées n'ont cependant pas semblé accorder d'importance à ce point.
- 80 % des présidents d'universités ont décidé de participer à l'initiative EXIST afin d'améliorer la situation financière et le positionnement stratégique de leur établissement.
- 20 % des personnes interrogées se sont déclarées conscientes du fait que les universités devaient établir des liens solides avec les entreprises régionales.
- Lorsque l'établissement entretenait déjà des liens étroits avec le secteur industriel dans le cadre de programmes de recherche, les personnes interrogées ont dit « [se réjouir du fait que] le recteur soit très engagé et contribue activement [à promouvoir la culture entrepreneuriale] ».
- Concernant le choix de la structure organisationnelle à mettre en place pour les futures initiatives dans la lignée d'EXIST, les présidents ont opté pour le modèle combinatoire, bien qu'ils aient, à l'origine, choisi le modèle de l'intégration dans le cadre du programme EXIST.

Structure organisationnelle : quel est le modèle le plus efficace ?

- Bien que la majeure partie des personnes interrogées ait opté, à l'origine, pour le modèle de l'intégration dans le cas d'EXIST, plus de 75 % d'entre elles ont estimé que sa mise en œuvre n'était « qu'acceptable », exprimant même quelques réserves sur ce point.
- Un tiers des personnes interrogées choisirait de nouveau le modèle de l'intégration pour les futures initiatives émanant de l'extérieur. La majorité des deux tiers restants opterait quant à elle pour le modèle combinatoire, pour sa flexibilité et le potentiel qu'il offre d'améliorer l'intégration future des initiatives externes.
- Plus les personnes interrogées étaient en poste depuis longtemps, et plus elles souhaitaient généralement que les futures initiatives EXIST donnent naissance à des entités satellites, fonctionnant en dehors de la structure organisationnelle traditionnelle de l'université.
- Parmi les personnes interrogées, celles qui avaient été embauchées récemment dans l'établissement (professeurs titulaires des chaires entrepreneuriales, notamment) et qui par conséquent étaient moins intégrées dans l'université, préféraient le modèle combinatoire parce que « [l'essentiel était] que le nécessaire soit fait ».

- Les partisans du modèle de l'intégration étaient plus nombreux dès lors que l'établissement « présentait un degré élevé de collégialité » aux dires des personnes interrogées.
- À l'inverse, dès lors que les personnes interrogées estimaient que l'établissement présentait un faible degré de collégialité, elles prônaient la mise en place d'un modèle à mi-chemin entre le modèle de l'intégration et le modèle du satellite.

Culture organisationnelle : quels sont les moteurs de changement et les entraves au changement ?

La collégialité

- Selon les personnes interrogées, c'est entre leur discipline et leur faculté que l'on observait le plus haut degré de collégialité.
- Si l'initiative EXIST n'était mise en œuvre qu'à l'échelle des disciplines, les personnes interrogées estimaient que la culture administrative était bureaucratique; en d'autres termes, les interactions avec les autres disciplines ou les autres facultés étaient laborieuses.
- Si l'initiative EXIST était mise en œuvre à l'échelle inter-facultés, les personnes interrogées estimaient, à l'inverse, que la culture administrative était participative.

Susciter l'engagement

- On recense de nombreuses démarches personnelles effectuées par les doyens ou les présidents/recteurs en vue de susciter la participation de membres du personnel enseignant dotés d'une expérience en matière de culture entrepreneuriale; ces démarches sont souvent évoquées : « On a demandé à certains collègues possédant une bonne connaissance de l'économie et du commerce s'ils étaient d'accord [pour participer au programme EXIST]. »
- La deuxième stratégie la plus courante consistait à organiser des réunions au sein du corps enseignant, suivies d'opérations de communication visant à promouvoir l'initiative EXIST.
- Dans une région depuis longtemps « [consciente] de la nécessité que les universités contribuent à la création d'entreprises au sein du secteur industriel », les personnes interrogées n'ont pas été longues à convaincre de l'intérêt que présentait le programme EXIST.
- Aucune des personnes interrogées n'a dit avoir subi de pressions en vue de participer au programme EXIST.
- Un professeur titulaire d'une chaire entrepreneuriale s'est dit déçu du peu d'intérêt manifesté par ses collègues lorsqu'il leur a proposé de participer au programme : « La création d'entreprises, ça ne me concerne pas, ça n'a rien à voir avec ma matière, ça ne m'intéresse pas. »

Développement organisationnel : quels facteurs poussent les universitaires en faveur du changement ?

- La moitié des personnes interrogées a déclaré n'avoir bénéficié d'aucune mesure incitative de la part de l'université pour les encourager à introduire la culture entrepreneuriale dans leurs cours. L'une des personnes interrogées a précisé « Nous nous sommes efforcés, pendant un certain temps, de mettre au point un système d'incitation, mais ça n'a pas marché : le système n'a pas suffi à motiver les autres collègues ». Rares sont les participants à avoir mentionné des crédits de recherche supplémentaires alloués aux membres du personnel enseignant grâce aux fonds EXIST.
- Interrogés sur la nature des facteurs qui les avaient incités à introduire la création d'entreprises dans leurs cours, les participants ont évoqué « une motivation personnelle liée à l'intérêt pour cette matière », « un désir d'aider les jeunes » et « la possibilité d'améliorer leur profil auprès du recteur ».
- Interrogés sur la nature de l'aide spéciale apportée par l'université au moment de la mise en place des cours de création d'entreprises, moins de la moitié des participants ont déclaré avoir reçu alors une forme quelconque d'aide administrative ou un renfort en termes d'effectifs. Un tiers des personnes interrogées a indiqué avoir bénéficié d'un emploi du temps allégé.

Réflexion et remarques concernant les résultats

Comme nous l'avons expliqué plus haut, cette étude avait pour objet de déterminer les raisons pour lesquelles les administrateurs hors classe des universités ont décidé de participer au concours EXIST; les avis qu'ils ont consultés, le cas échéant, avant de prendre cette décision; la façon dont ils ont mis en œuvre le programme EXIST; enfin la nature des mesures prises pour emporter l'adhésion des universitaires et les convaincre de participer à EXIST en ménageant une place, dans leurs cours, à la création d'entreprises.

En quoi les dirigeants universitaires contribuent-ils à faire évoluer la culture académique ?

Les administrateurs hors classe des universités sont-ils réellement en mesure de faire évoluer la culture de leur établissement? Dans le monde des entreprises, ce type de changement culturel relève de la responsabilité du président directeur général (Kanter et al., 1992; Collins et Porras, 1998; Jick, 2003). Dans le monde universitaire, en revanche, ni le président ni le doyen n'est habilité, de la sorte, à modifier les valeurs, les normes et les pratiques du corps enseignant (Birnbaum, 1992; Gallos, 2002). Cependant, les présidents et les doyens qui dirigent par l'exemple et font preuve d'une écoute suffisante à l'égard de leurs collègues peuvent être en mesure de fédérer les membres du personnel enseignant déjà acquis à cette entreprise et, par là même, d'initier

le processus de changement culturel (Moore, 2003). Pour faire effectivement évoluer la culture académique, il est en effet essentiel de s'assurer, le plus tôt possible, le soutien des fonctions qui seront directement affectées par le changement (Kotter, 1998; Jick, 1993).

Cette étude a révélé que la plupart des présidents/recteurs et quelques doyens ont assuré la direction active du programme EXIST, ce qui constitue un facteur clé de succès. Cependant, ces dirigeants n'ont pas pris la peine de consulter l'ensemble du personnel universitaire au moment de décider de participer au programme EXIST. Or ce type de pratique décisionnelle, effective du sommet vers la base, n'est pas parvenu à susciter l'adhésion du personnel enseignant au début du processus de changement. Les dirigeants de toutes les universités participantes se sont donc heurtés à une forte résistance de la part des professeurs, opposés à la mise en place de cours sur la création d'entreprises. Cette résistance aurait-elle été moins massive si les administrateurs avaient fait preuve de davantage d'ouverture au moment clé du processus décisionnel, comme le recommandent les auteurs spécialistes du sujet ? Cette seule question nécessite une réflexion approfondie.

D'après les publications spécialisées, initier un changement de ce type suppose en effet, dans un premier temps, de venir à bout des diverses entraves existantes (Kotter, 1998; Jick, 2003; Clark, 1998, 2004; Gjerding et al., 2006). En décidant, dès l'origine, de conserver les structures et les processus adoptés de longue date dans leur établissement, malgré la mise en place d'une nouvelle stratégie d'enseignement impliquant par ailleurs un certain nombre d'acteurs externes, les administrateurs hors classe des universités sont partis du principe que le modèle organisationnel existant constituait une base suffisante pour la mise en œuvre de cette nouvelle stratégie. Ils ont en cela négligé un risque majeur, à savoir que l'inadéquation des structures et processus hérités d'un autre temps pouvait entraver le déploiement d'une nouvelle stratégie d'enseignement. Cette erreur de jugement tient peut-être au fait qu'à l'origine, le programme EXIST ne prévoyait qu'un soutien de trois ans de la part du gouvernement fédéral; les administrateurs ont sans doute jugé cette période trop courte pour pouvoir effectuer, à coup sûr, le changement requis concernant la structure hiérarchique traditionnelle de leur établissement. Il leur a peut-être semblé, d'autre part, que le maintien du *statu quo* s'apparenterait moins à une menace aux yeux du corps enseignant, et constituait ainsi la façon la plus simple d'introduire la culture entrepreneuriale dans l'offre de programmes. Quoi qu'il en soit, en optant pour le *statu quo*, les dirigeants des universités ont adressé un signal confus au corps enseignant : nous allons mettre en place une nouvelle stratégie d'enseignement, mais celle-ci n'affectera en aucune manière notre mode de fonctionnement. À en juger par les réponses à la question « Selon vous, quel serait le modèle organisationnel le plus adapté pour les initiatives futures ? », les détenteurs du

pouvoir décisionnel ont, de toute évidence, tiré un enseignement de cette première décision, puisque leur choix se porterait désormais sur un modèle organisationnel différent (voir plus bas).

Penchons-nous à présent sur une question plus cruciale : en acceptant les fonds alloués à leur établissement, quelles responsabilités les dirigeants d'établissements pensaient-ils devoir endosser dans le cadre de la mise en œuvre du programme EXIST? Le questionnaire soumis dans le cadre de la présente étude a permis d'établir que dans 80 % des cas, les deux facteurs ayant conduit les dirigeants à accepter de participer au programme étaient : 1) la possibilité de disposer d'un financement externe; et 2) l'opportunité stratégique offerte d'améliorer le positionnement de leur établissement. Ces résultats confirment ceux de Gjerding *et al.* (2006), qui indiquaient, à l'issue d'un sondage mené au sein de quatre établissements, que « le fait de percevoir un financement externe était considéré comme un atout clé, dont les établissements s'efforçaient de disposer » (p. 12). Seuls 20 % des personnes interrogées ont dit avoir voulu renforcer, grâce à EXIST, les liens entre leur établissement et les entreprises régionales. Il est toutefois difficile de savoir si en acceptant l'argent du gouvernement, les administrateurs d'universités étaient également conscients d'accepter une responsabilité nouvelle : celle d'introduire effectivement la culture entrepreneuriale dans leur établissement, pour satisfaire à l'un des critères explicites du programme. Ces chefs d'établissements ont-ils, pour la majeure partie d'entre eux, simplement fait preuve d'opportunisme, en espérant tirer parti d'une initiative de financement sans toutefois consentir aux efforts exigés en contrepartie ? Ignoraient-ils réellement les conséquences de la décision de ne pas consulter l'avis du corps enseignant ? Ignoraient-ils comment initier un changement culturel au sein de leur établissement ? Il est difficile, également, de savoir si les 20 % qui se sont engagés, consciemment, à satisfaire les exigences académiques associées au programme EXIST ont également accepté d'adopter une culture entrepreneuriale allant au-delà des missions traditionnellement assignées aux établissements d'enseignement supérieur, à savoir l'enseignement et la recherche, pour inclure également ce qui, d'après Etkowitz (2003), constitue leur « troisième mission » : le « développement économique et social de la région » (p. 110).

Avec le recul, deux questions explicites auraient dû être posées aux personnes interrogées : que pensiez-vous accepter en vous prononçant en faveur de cette initiative? Quelle stratégie aviez-vous prévu de mettre en place pour introduire la création d'entreprises dans la culture de votre établissement? Au fil des entretiens, j'ai eu l'impression que les personnes interrogées n'étaient pas disposées à changer la culture de leur établissement conformément aux exigences d'EXIST. Clark (1998, 2004), Etkowitz (2003, 2004) et Gjerding *et al.* (2006) ont démontré, dans leurs études, que le soutien du sommet, mais aussi de la base, centre névralgique de chaque l'établissement, était la condition

sine qua non à la mise en œuvre d'une telle initiative. Les futurs travaux de recherche devront donc s'intéresser plus précisément aux motivations et à la disposition des dirigeants d'universités à modifier la culture de leur établissement en réponse à des initiatives externes.

Le changement vu par le corps enseignant

Dans les autres pays, lorsque les gouvernements ont entrepris de réformer l'enseignement supérieur, l'instrument politique utilisé comportait généralement un large éventail de mesures incitatives, de sanctions lourdes ou une combinaison des deux, afin d'encourager un réel effort d'alignement de la part des établissements et des individus (Curri, 2001). Les processus décisionnels mis en place au sein des universités fonctionnent sur la base du consensus, ce qui a pour effet de favoriser le *statu quo* (Weinstein, 1993). Traditionnellement, les membres du corps enseignant sont particulièrement peu enclins à faire évoluer leurs méthodes pédagogiques ou le contenu de leurs cours, notamment s'ils ont l'impression qu'on exerce sur eux des pressions en ce sens. Ils invoquent alors leur droit à la liberté académique (Morgan et Roberts, 2005) pour justifier cette résistance farouche. Les universitaires sont peu disposés à faire des concessions, et il n'est pas rare qu'ils s'opposent aux nouvelles orientations du gouvernement : « Pour ma part, je ne pense pas que les universités doivent céder immédiatement aux caprices de la société. Là n'est pas notre rôle » (Pitcher, 1995, p. 163).

Les personnes interrogées dans le cadre de cette étude ont souligné le fait que « la sélection était entièrement volontaire, selon les motivations personnelles ou professionnelles de chacun ». Tout au plus, « le doyen a pu faire une démarche personnelle auprès d'un collègue, dont il connaissait la formation ou les compétences entrepreneuriale(s) ». L'une des personnes interrogées a même affirmé « [qu'] il a fallu supplier les gens d'accepter de se charger d'un projet [EXIST] en plus de leurs heures de cours hebdomadaires ». De toute évidence, les membres du corps enseignant ne se sont sentis pressés ni par leur doyen, ni par leur président d'université, de modifier le contenu de leurs cours ou leurs méthodes pédagogiques en réponse aux critères EXIST. Aucune des personnes interrogées n'a par ailleurs laissé entendre que les professeurs ayant refusé d'introduire la culture entrepreneuriale dans leurs cours n'ont eu à en « subir les conséquences ». On a également demandé aux personnes interrogées si elles s'étaient heurtées à des réactions négatives en essayant de convaincre leurs collègues de participer. Près de la moitié d'entre elles a indiqué que ces collègues ont évoqué leur manque d'intérêt ou leur désintéressement vis-à-vis de l'initiative, leur refus de faire des efforts supplémentaires sans contrepartie positive et enfin le manque de coopération interdisciplinaire. Certains étaient d'avis que les cours de création d'entreprises n'étaient en aucun cas une nécessité pour leur discipline, ni même pour la mission de l'université : « L'essentiel, ici, est que les étudiants décrochent leur diplôme; la création

d'entreprises peut attendre »; « Les professeurs craignent que l'introduction d'une matière de second plan [la culture entrepreneuriale] ne se fasse au détriment de la base de connaissances théoriques de leur discipline. La culture entrepreneuriale est secondaire. » C'est donc sans surprise que l'Institut Fraunhofer a constaté, dans son étude intitulée *Les étudiants et la création d'entreprises* (Fraunhofer-Institute S.u.I., 2002), une intégration insuffisante de la culture entrepreneuriale dans les programmes de toutes les universités participantes – idée reprise en 2006 par le ministère fédéral de l'Économie et des Technologies (BMW, 2007). Compte tenu de l'importance accordée par les universitaires : 1) à l'indépendance du corps enseignant vis-à-vis de l'administration; 2) à la non ingérence de la part des collègues; et 3) à l'implication de chacun dans sa discipline (Cohen, 2003; Moore, 2003), les administrateurs hors classe des universités sont-ils réellement en mesure d'initier, à court terme, un changement de la culture académique de leur établissement?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons demandé aux personnes interrogées de quel soutien et de quelles mesures incitatives les professeurs avaient bénéficié pour incorporer la culture entrepreneuriale à leurs cours. En dépit des fonds mis à disposition dans le cadre d'EXIST, seule la moitié des personnes interrogées a déclaré avoir bénéficié, de la part de l'université, d'une aide visant à faciliter la préparation et la réalisation de nouveaux programmes, cette aide se présentant sous la forme : 1) d'une augmentation des fonds alloués à la recherche grâce au programme EXIST; 2) d'un allègement du nombre d'heures de cours hebdomadaire; ou 3) d'une aide de nature académique ou administrative. La plupart des personnes interrogées ont été surprises par la question suivante : « Avez-vous bénéficié d'une reconnaissance ou d'un avantage particulière/particulier en contrepartie de votre participation à l'initiative EXIST? ». Parmi les principaux motifs ayant conduit les personnes interrogées à participer à EXIST figuraient notamment l'intérêt professionnel, la motivation personnelle et le désir de contribuer au développement de l'université et des étudiants. Cela signifie que les contreparties destinées à faciliter leur travail (surcroît d'effectifs, augmentation des fonds débloqués en faveur de la recherche) sont généralement remarquées et appréciées, sans toutefois constituer un facteur central de décision. Les membres du personnel enseignant obéissent donc bel et bien à des motivations intrinsèques; ils tirent leur satisfaction de leur travail. En d'autres termes, les valeurs traditionnellement les mieux « cotées » aux yeux du personnel enseignant sont le statut, la réputation, le respect et l'appréciation par les étudiants, et le perfectionnement de ceux-ci (Liefner et al., 2004; Cohen, 2003).

Stratégie, structure et gestion : nécessité d'une approche globale du changement

Ces quarante dernières années, les universités sont devenues plus complexes; il n'est pas rare, de nos jours, que leur taille dépasse celle de nombreuses entreprises privées. En Allemagne, les membres du personnel universitaire sont des fonctionnaires employés par les États. Contrairement aux entités privées, deux cultures très différentes cohabitent au sein des universités : la culture académique et la culture administrative. En Amérique du Nord, le principal défi auquel sont confrontées les universités depuis 20 ans consiste à promouvoir un climat organisationnel harmonieux entre ces deux cultures, qui reposent sur des valeurs, des normes, des objectifs et des processus différents (Dearlove, 1998; Cohen, 2003; Glavin, 2003; Zolner, 2003). Holten et Phillips (1995) ont ainsi démontré que le corps enseignant, frustré du point de vue académique ou entravé par les règlements et les réglementations, en est venu à considérer l'administration comme « l'ennemi public numéro un ». Par ailleurs, la montée en puissance du syndicalisme au sein du corps enseignant a, pour ainsi dire, fait de cette position une nécessité structurelle.

Les résultats de cette étude indiquent que le personnel académique des universités allemandes partage ce sentiment. Rares en effet étaient les personnes interrogées satisfaites de la mise en œuvre des cours de culture entrepreneuriale, la majeure partie d'entre elles attribuant ce manque de résultats à l'immobilisme de l'administration. Selon elles, les universitaires n'avaient quasiment aucune prise sur le mode de gestion de l'établissement. Interrogé sur la nature des obstacles à surmonter pour mettre en œuvre le programme EXIST, un interlocuteur a exprimé un point de vue partagé par de nombreux membres du corps enseignant concernant l'administration de l'université : « La structure et les processus mis en place au sein de l'université sont très complexes. L'administration des universités relève de la compétence des États. Les administrateurs sont des fonctionnaires ayant reçu une formation spéciale et sont titulaires de leur poste. Ces 40 dernières années, une multitude de politiques et de procédures nouvelles sont venues s'ajouter au socle existant, qui n'a en revanche jamais été allégé. »

Un certain nombre de personnes interrogées originaires de toutes les régions représentées, et titulaires de postes plus ou moins élevés dans la hiérarchie, ont fait remarquer que le modèle de l'intégration traditionnellement adopté par les universités n'offrait pas une réactivité suffisante lorsque l'on tentait d'ancrer la culture entrepreneuriale dans l'offre de programmes : « les initiatives menées conjointement par plusieurs départements académiques et techniques a souvent donné naissance à des tensions, au détriment d'une réelle coopération », « les décisions ont trop tardé à venir », « de nombreux collègues se sont opposés à cette idée » et « [ce modèle] était trop lent du point de vue de

la prise de décision, notamment dans le cas des projets visant à promouvoir la création d'entreprises, associés à un panel d'opportunités étroit ». Les personnes interrogées attribuaient, en règle générale, le succès mitigé de l'initiative d'intégration EXIST à la bureaucratie et/ou à la hiérarchie des cultures administratives : « [La gestion opérée par] l'administration a entravé le déploiement de l'initiative qui, sans cela, aurait été plus rapide. » Clark (1998, 2004), Gordon (2003) et Gjerding *et al.* (2006) ont fait état des mêmes reproches, ce qui les a conduits à formuler des recommandations visant à minimiser les hiérarchies et à mettre en place des systèmes d'appui contribuant à renforcer les initiatives entrepreneuriales.

Tirant un certain nombre d'enseignements de leur première expérience en matière d'intégration de cours sur la création d'entreprises dans le programme, les personnes interrogées ont choisi des modèles organisationnels différents (a = intégration; b = satellite, c = combinaison d'a + b) pour les futures initiatives entrepreneuriales. Ainsi, bien que les présidents/recteurs aient, à l'origine, opté pour l'intégration des cours sur la création d'entreprises dans la structure académique mise en place dans l'ensemble des facultés, ils ont ensuite changé d'avis, estimant que le modèle combinatoire serait plus adapté aux initiatives futures. Voici certaines des raisons avancées pour légitimer ce choix : « Nous devons renforcer les liens avec nos partenaires régionaux, notamment l'industrie », « Nous devons garantir la viabilité de nos projets », ou encore « Il nous faut encourager et promouvoir la création d'entreprises par les femmes ». Ils en ont conclu que le modèle combinatoire permettrait de jeter les ponts nécessaires entre l'université et ses partenaires régionaux, tout en assurant une flexibilité suffisante et un processus décisionnel efficace; l'université serait alors en mesure d'embaucher des entrepreneurs pour assurer les cours sur la création d'entreprises, et développer des projets en partenariat avec la sphère économique. Ayant quant à eux souligné, dès l'origine, les nombreux avantages offerts par le modèle combinatoire (qui permet d'agir depuis l'intérieur, mais aussi l'extérieur de la structure institutionnelle), les titulaires de chaires entrepreneuriales ayant rejoint récemment les universités n'ont pas souhaité modifier, dans le cadre des futures initiatives, la structure organisationnelle des cours sur la création d'entreprises. À l'inverse, les personnes interrogées acquises à la culture entrepreneuriale mais dotées d'une certaine ancienneté dans l'université ont changé d'avis, disposées à abandonner le modèle combinatoire au profit du modèle du satellite, car selon elles, la meilleure façon de mettre en œuvre les initiatives externes était de les détacher totalement des structures et processus de l'université. Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, ces résultats font écho à ceux de Clark (1998, 2004) et de Gjerding *et al.* (2006). Koch (2002/03) et d'autres chercheurs après lui ont également souligné l'importance « d'intégrer les réseaux internes et externes de l'université qui contribuent à promouvoir la création d'entreprises » (p. 646).

Lorsque l'on compare le jugement porté par les personnes interrogées sur la culture académique avec leur choix de modèle organisationnel pour les futures initiatives visant à promouvoir la création d'entreprises, on note une préférence pour le modèle du satellite lorsque le niveau de collégialité était considéré comme médiocre. Les personnes interrogées qui estimaient, à l'inverse, que leur expérience dans le cadre d'EXIST était satisfaisante et que la culture administrative était suffisamment participative, étaient moins susceptibles d'opter pour le modèle du satellite et avaient plus de chances de souhaiter travailler au sein de la structure académique existante (modèle de l'intégration). Le choix d'un modèle pour les futures initiatives dans la lignée d'EXIST dépendait donc de la réponse apportée par les décideurs à la question suivante : « Les cultures académique et administrative de l'établissement partagent-elles, selon vous, les mêmes valeurs, les mêmes normes et les mêmes objectifs, de façon à assurer une mise en œuvre optimale des initiatives/projets? ». Clark (2004) et Gjerding *et al.* (2006) ont également souligné à quel point la structure et les processus étaient des paramètres clés pour le changement de culture universitaire.

Taylor (2006) a mis en évidence le même type de problématique dans le cadre de son étude consacrée à la gestion des programmes de recherche; il conclut que le succès de la mise en œuvre des initiatives impliquant des organismes et des partenaires externes dépend, entre autres facteurs, de la réactivité, de la flexibilité, de la capacité à déléguer les responsabilités et enfin de l'efficacité de la gestion. Historiquement, les universités allemandes entretiennent, dans le cadre de leurs activités de recherche, des liens étroits avec l'industrie et les organismes de financement; elles disposent par ailleurs de structures et de processus bien rôdés assurant la promotion des intérêts communs dans la recherche. Cette expérience a peut-être incité les personnes interrogées dans le cadre de la présente étude à se tourner vers un modèle organisationnel plus efficace pour ancrer la culture entrepreneuriale dans l'offre de programmes des établissements. Il faudrait approfondir l'analyse pour déterminer si le modèle organisationnel interne/externe adopté à l'heure actuelle dans le domaine de la recherche (modèle combinatoire) pourrait être adapté en vue de promouvoir les initiatives entrepreneuriales menées au sein des universités.

Enfin, la durée de vie d'un projet revêt une importance clé lorsqu'il s'agit de choisir un modèle organisationnel. À quoi bon, en effet, intégrer un projet dans la structure académique de l'université si l'apport financier du gouvernement n'est garanti que pendant trois ans? Ne vaut-il pas mieux créer un service détaché de la structure de base, mais relié à l'université par le biais d'un département ou d'un bureau? Si l'université n'est pas en mesure de poursuivre l'initiative au-delà de la période de financement externe, il est en effet plus facile de fermer ce service, à moins que celui-ci ne devienne entrepreneurial et ne recherche activement, de

son côté, d'autres sources de financement auprès des parties prenantes externes. Le modèle du satellite présente peut-être un inconvénient : l'initiative risque de ne pas être considérée comme émanant de l'établissement pour la simple raison qu'elle est menée en-dehors de la structure organisationnelle traditionnelle de l'université, indépendamment des missions de cette dernière. Clark (2004, 2005) laisse entendre que chaque université doit concevoir sa propre solution pour devenir entrepreneuriale; il est toutefois essentiel, selon lui, de bâtir les valeurs managériales sur les « fondations » que constituent les valeurs académiques. L'étude du programme EXIST indique que la relation de travail entre les universitaires et l'administration a une influence déterminante sur le modèle organisationnel des universités.

Conclusion

En 1998, le gouvernement fédéral allemand a lancé l'initiative EXIST, qui visait notamment à introduire des cours sur la création d'entreprises dans toutes les facultés, et à ancrer la culture entrepreneuriale dans un certain nombre d'universités pilotes. La présente étude avait pour objet de déterminer dans quelle mesure les programmes consacrés à la création d'entreprises avaient été acceptés, mis en place et incorporés aux structures organisationnelles, aux processus et aux cultures des universités qui participaient au programme EXIST à l'automne 2004. Comme pour toutes les études de ce type, des entretiens de suivi auraient permis de clarifier un certain nombre de points; cette solution n'a toutefois pas été retenue compte tenu du temps et des ressources limités dont nous disposions. L'étude devait nous donner un aperçu global du changement organisationnel dans l'enseignement supérieur, opéré en réponse à une évolution des politiques publiques menées par le gouvernement fédéral allemand. J'espérais en particulier pouvoir déterminer dans quelle mesure l'issue des stratégies innovantes mises en œuvre par les établissements dépend de la gouvernance, de la structure et des processus, de la gestion des ressources humaines, et des cultures académique et administrative qui caractérisent ces derniers.

L'intégration de cours sur la création d'entreprises dans l'offre de programmes des universités n'a pas eu le succès escompté et ce, pour plusieurs raisons centrales. Tout d'abord, lorsque les présidents/recteurs ont fait la promotion de l'initiative EXIST, ils n'ont organisé aucune consultation élargie au sein de leur établissement. Cela s'est traduit par une opposition de la part des membres du personnel enseignant, liée à leur manque d'intérêt ou à leur désintéressement, et par leur refus de participer. Deuxièmement, les dirigeants d'universités n'ont pas compris qu'il était nécessaire d'adapter, dès l'origine, les structures et processus de leur établissement de façon à ce qu'ils contribuent activement à la nouvelle stratégie d'enseignement. Troisièmement, le modèle académique traditionnel (modèle de l'intégration) était souvent considéré

comme à peine acceptable et jugé « trop lent » en termes de processus décisionnel. Or les décisions devaient être prises sans tarder, puisque les cours sur la création d'entreprises nécessitaient de travailler en collaboration avec des professionnels et des entreprises. Quatre-vingts pour cent des personnes interrogées n'ont pas jugé bon de conserver le modèle de l'intégration pour les futures initiatives en provenance de l'extérieur, lui préférant un modèle combinant réseaux externes et réseaux internes. Quatrièmement, seuls les établissements considérés comme dotés d'un mode de gestion participatif (par opposition à un mode de gestion bureaucratique) et offrant un degré élevé de collégialité ont bénéficié du soutien de leur personnel concernant le maintien du modèle de l'intégration pour les initiatives futures. En d'autres termes, la compatibilité des cultures, des structures, des processus et des modes de gestion académiques et administratifs détermine, pour une large part, le succès des stratégies innovantes. Cinquièmement, les membres du corps enseignant ayant accepté de contribuer à ancrer la culture entrepreneuriale dans les programmes universitaires ont pu bénéficier d'un financement mis à disposition dans le cadre d'EXIST pour faciliter la préparation et la réalisation des cours. Cependant, ils n'ont joui d'aucune retombée significative du point de vue académique. Aucun effort notable n'a été fait pour promouvoir leurs capacités ni améliorer leur statut au sein de l'établissement. En omettant de distinguer et de récompenser ces chefs de file, les dirigeants d'établissements n'ont certes pas incité les membres du corps enseignant n'éprouvant aucun intérêt pour l'initiative à changer d'avis dans l'espoir de bénéficier des mêmes récompenses que leurs collègues. L'évolution de la culture académique des universités ne peut être conduite par une simple initiative publique, par la simple allocation massive de fonds, ni même à court terme. Elle suppose que les cultures académique et administrative reposent sur une vision commune, des structures et des processus institutionnels alignés les uns avec les autres et la mise à disposition de fonds spéciaux sur une durée d'au moins sept ans. Sans cela, la responsabilité des cours sur la création d'entreprises incombera uniquement aux rares partisans actifs de la culture entrepreneuriale.

Les responsables de l'élaboration des politiques publiques peuvent tirer un enseignement particulier de cette étude de cas : l'inclusion volontaire de cours sur la création d'entreprises au sein de l'offre de programmes, de même que l'ancrage d'une culture entrepreneuriale dans les universités, relèvent parfois du pur fantasme si l'on envisage cet effort à court terme. Il aura en effet fallu 30 ans aux universités et aux facultés américaines pour ancrer la culture entrepreneuriale dans leurs programmes et ce, bien que l'esprit d'entreprise fasse depuis longtemps partie intégrante de la culture américaine. Cela ne signifie pas pour autant que ces établissements universitaires aient intégré à leurs pratiques quotidiennes les valeurs, les attitudes et les comportements qui définissent une culture entrepreneuriale. Les décideurs politiques allemands ne

devront pas perdre cela de vue au moment d'évaluer EXIST III. À l'avenir, les initiatives politiques doivent avoir pour objet de favoriser la mise en place de valeurs, d'attitudes et de pratiques entrepreneuriales spécifiques au sein des universités allemandes, et non simplement prôner l'ancrage d'une culture entrepreneuriale en attendant, bras croisés, qu'un miracle se produise. Il arrive que les « forces internes » des universités (culture académique/administrative, structure organisationnelle et gouvernance) consentent au changement en réponse aux pressions exercées par les « forces externes » (gouvernements, technologie, économie et marchés). Cependant, à moins que ce changement soit expressément demandé, il ne faut pas perdre de vue que la longévité des universités repose, depuis toujours, sur leur capacité à ménager une place au changement de façon à promouvoir leur vision, leur culture, leurs normes et leurs valeurs.

L'auteur :

Dr Gudrun Curri
Chargée de recherche
Faculty of Management
Dalhousie University
6100 University Avenue
Halifax, NS, Canada B3H 3J5
E-mail : gudrun.curri@dal.ca

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements au consortium START Intra + Entrepreneurship Center, Université de Kassel, pour son généreux soutien financier et administratif, ainsi qu'au Professeur Klaus Nathusius pour l'aide qu'il m'a apportée lors de l'élaboration du questionnaire de recherche.

Références

- Andretsch, D.B. (2004), « Entrepreneurship and Economic Growth: The Role of Public Policy », « 3rd International GET UP Workshop on University Based Start-Ups », Iéna, 29-31 octobre, pp. 5-34.
- Beer, M., R.A. Eisenstat et B. Spector (2003), « Why Change Programmes Don't Produce Change », in T.D. Jick et M.A. Peirperl (éd.), *Managing Change: Cases and Concepts*, 2^e éd., McGrawHill Irwin, Boston, pp. 229-241.
- Birnbaum, R. (1992), *How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failures in the College Presidency*, Jossey-Bass, San Francisco.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001), « EXIST: Existenzgründer aus Hochschulen, Stand und Perspektiven » (EXIST : Quand les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur créent leur entreprise : Analyse et perspectives), *Referat Öffentlichkeitsarbeit* (Rapport officiel), Bonn.

- BMBF (2002), « Studierende und Selbstaendigkeit » (Les étudiants et la création d'entreprises), *Referat Oeffentlichkeitsarbeit* (Rapport officiel), Bonn.
- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) (2007), « EXIST im Interview » (Entretiens autour du programme EXIST), *Existenzgründungen aus der Wissenschaft* (EXIST), www.exist.de, 16 mai.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Association internationale des universités et Pergamon, Oxford.
- Clark, B.R. (2004), *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*, Society for Research into Higher Education et Open University Press, Maidenhead.
- Clark, B.R. (2005), « The Character of the Entrepreneurial University », *International Higher Education*, n° 38, hiver, pp. 2-3.
- Cohen, A.R. (2003), « Transformational Change at Babson College: Notes from the Firing Line », *Academy of Management: Learning and Education*, vol. 2, n° 2, pp. 114-216.
- Collins, J.C. et J.I. Porras (1998), « Building Your Company's Vision », *Harvard Business Review on Change*, Harvard Business School Press, Boston, pp. 21-54.
- Curri, G. (2001), « Restructuring the Nova Scotia University System: Reactions from University Senior Administrators », *Canadian Society for Study in Higher Education, Professional File*, vol. 20, n° 1, pp. 1-15.
- Curri, G. (2002), « Reality versus Perception: Restructuring Tertiary Education and Institutional Change – A Case Study », *Higher Education*, vol. 44, pp. 133-151.
- Dearlove, J. (1998), « The Deadly Dull Issue of University Administration: Good Governance, Managerialism and Organising Academic Work », *Higher Education Policy*, vol. 11, pp. 59-79.
- Etzkowitz, H. (2003), « Research Groups as “Quasi-firms”: The Invention of the Entrepreneurial University », *Research Policy*, vol. 32, pp. 109-121.
- Etzkowitz, H. (2004), « The Évolution of the Entrepreneurial University », *International Journal of Technology and Globalisation*, vol. 1, n° 1, pp. 64-77.
- Fraunhofer-Institute S.u.I. (2002), *Studierende und Selbstaendigkeit: Ergebnisse der Exist-Studierendenbefragung* (Les étudiants et la création d'entreprises : résultats des questionnaires soumis aux étudiants au sujet du programme EXIST), Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Karlsruhe.
- Gaito, J. (2004), *Research Methods*, 6^e éd., Nelson, Toronto.
- Gallos, J.V. (2002), « The Dean's Squeeze: The Myths and Realities of Academic Leadership in the Middle », *Academy of Management: Learning and Education*, vol. 1, n° 2, pp. 174-184.
- Galloway, L. et al. (2005), « Enterprise Skills for the Economy », *Education and Training*, vol. 47, n° 1, pp. 7-17.
- Gjerding, A.N. et al. (2006), « L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, n° 3, OCDE, Paris, pp. 1-28.
- Glavin, W.F. (2003), « Change at Babson », *Academy of Management: Learning and Education*, vol. 2, n° 2, pp. 167-169.
- Gordon, G. (2003), « Rôles de l'université et profils de carrière : tendances, scénarios et problèmes de motivation », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 3, OCDE, Paris, pp. 89-103.

- Grimm, H. et T. Huettche (2004), « Smart Policies for Entrepreneurial Regions. Future Strategies for the Promotion of Start-ups with Special Reference to an "Entrepreneurship Center Thuringa" (Germany) », « 3rd International GET UP Workshop on University Based Start-ups », Iéna, 29 octobre, pp. 333-359.
- Holten, S.A. et G. Phillips (1995), *Can't Live with Them, Can't Live without Them: Faculty and Administrators in Conflict*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Hytti, U. et C. O'Gorman (2004), « What is Enterprise Education? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries », *Education and Training*, vol. 46, n° 1, pp. 11-23.
- Jick, T.D. (1979), « Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action », *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n° 4, pp. 602-611.
- Jick, T.D. (1993), *Managing Change: Cases and Concepts*, Irwin McGraw-Hill, Boston.
- Jick, T.D. (2003), « Leading Change: The Personal Side », in T.D. Jick et M.A. Peiperl (éd.), *Managing Change, Cases and Concepts*, 2^e éd., Irwin McGraw-Hill, Boston.
- Kanter, R.M., B.A. Stein et T.D. Jick (1992), *Organizational Change: How Companies Experience It and Leaders Guide It*, The Free Press, New York.
- Kitagawa, F. (2005), « Construire l'avantage dans la société du savoir – Une nouvelle conception du rôle des universités : l'exemple japonais », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 1, OCDE, Paris, pp. 1-18.
- Koch, L. (2002/03), « Theory and Practice of Entrepreneurship Education: A German View », *International Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 1, n° 4, pp. 633-660.
- Kotter, J.P. (1998), « Leading Change », *Harvard Business Review on Change*, Harvard Business School.
- Lewin, K. (1951), *Field Theory in Social Science*, Harper and Row, New York.
- Liefner, I., L. Schaetzl et T. Schroeder (2004), « Reforms in German Higher Education: Implementing and Adapting Anglo-American Organizational and Management Structures at German Universities », *Higher Education Policy*, vol. 17, pp. 23-38.
- Liesner, A. (2006), « Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University », *Education Philosophy and Teaching*, vol. 38, n° 4, pp. 483-495.
- Moore, T.E. (2003), « Transformational Change at Babson: Before the First Shot was Fired », *Academy of Management: Learning and Education*, vol. 2, n° 2, pp. 170-172.
- Morgan, C.K. et D. Roberts (2005), « Herding Cats? Obtaining Staff Support for Curriculum Change and Implementation », octobre, www.csd.osds.uwa.edu.au/data/page/37666/ChristopherMorgan.pdf.
- Newby, H. (2003), « La gestion du changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 1, OCDE, Paris, pp. 9-22.
- Pitcher, P. (1995), *Artists, Craftsmen, and Technocrats*, Stoddart, Toronto.
- Pritchard, R. (2006), « Trends in the Restructuring of German Universities », *Comparative Education Review*, vol. 50, n° 1, pp. 90-112.
- Shattock, M. (2005), « Les universités européennes et l'entrepreneuriat : leur rôle dans l'Europe du savoir – Le contexte théorique », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 3, OCDE, Paris, pp. 13-25.

- Taylor, J. (2006), « Gérer l'ingérable : la gestion de la recherche dans les universités à vocation de recherche », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, n° 2, OCDE, Paris, pp. 1-25.
- Timmons, J.A. et F.W. Olin (1999), *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century*, 5^e éd., Irwin McGraw-Hill, Boston.
- Timmons, J.A. et S. Spinelli (2007), *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century*, 7^e éd., McGraw-Hill Irwin, Boston.
- Vesper, K. et W.B. Gartner (1997), « Measuring Progress in Entrepreneurship Education », *Business Venturing*, vol. 12, n° 5, pp. 403-421.
- Weick, K.E. (2000), « Emergent Change as a Universal in Organizations », in M. Beer et N. Nohria (éd.), *Breaking the Code of Change*, Harvard Business School, Boston.
- Weinstein, L.A. (1993), *Moving a Battleship with Your Bare Hands: Governing a University System*, Magna Publications, Madison, Wisconsin.
- Wuest, J. et R. Werp (2004), « Zusammenarbeit von Hochschulen und ausseruniversitaeren Forschungseinrichtungen bei der Foerderung von Unternehmungsgruendungen » (La coopération entre l'enseignement supérieur et les centres de recherche extra-universitaires en vue de promouvoir la création d'entreprises), rapport présenté lors de l'atelier intitulé « Existenzgründungen aus Hochschulen » (La création d'entreprises à la sortie de l'enseignement supérieur), Bonn, novembre.
- Zolner, J.P. (2003), « Transformational Change at Babson College: A View from the Outside », *Academy of Management*, vol. 2, n° 2, pp. 177-180.

L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances et ses implications

par

Sjors van der Heide, Peter C. van der Sijde et Cees Terlouw
Université de Twente, Pays-Bas

Comment les universités européennes organisent-elles leur mission de transfert de connaissances (TC)? Selon nous, l'organisation institutionnelle du transfert de connaissances couvre 1) la structure administrative du transfert de connaissances, en d'autres termes la façon dont les universités ont intégré et organisé leurs activités de TC, 2) l'objectif qu'elles cherchent à atteindre par le biais de leurs activités de TC, cet objectif orientant leur stratégie de TC, et 3) les activités de TC elles-mêmes. Quatre études de cas portant sur des universités européennes montrent qu'il existe différents moteurs pour la mission de TC, différentes stratégies de TC et enfin différentes interprétations de ce que sont les activités de TC. Il n'existe donc pas de modèle type pour les services de TC : toutes ont en effet une structure hybride. Cette structure dépend cependant de la stratégie mise en place par l'université en matière de TC. Il nous semble donc que l'effort de recherche doit porter avant tout sur cette stratégie, et sur sa mise en pratique (activités de TC), plutôt que sur la structure administrative même du transfert de connaissances.

Introduction

On considère désormais les universités comme un moteur du développement régional (Tornatzky et al., 2002; Etzkowitz et Klofsten, 2005). Cette intensification des interactions régionales (Etzkowitz et Leydesdorff, 2000) transparaît, par exemple, dans la création des zones d'activités commerciales et des parcs scientifiques visant à promouvoir la création d'entreprises (à forte intensité de connaissances) ou à stimuler la gestion des portefeuilles de brevets. Ainsi, outre le transfert de connaissances s'effectuant par le biais de l'enseignement universitaire et des activités de recherche, on assiste à l'émergence d'une « troisième mission des universités ». Dans ce rapport, cette mission de transfert de connaissances (TC) a trait au « transfert de savoir-faire, d'expertise, de compétences et de connaissances d'une partie à une autre, se traduisant par des avancées innovantes, rentables ou économiques pour le gouvernement, les organisations et les individus des secteurs privé et public, et pour la société au sens large » (ProTon, 2006) et ce, au bénéfice de chacun (PhilipsKPA, 2006).

Les services en charge du transfert de connaissances

Il est généralement admis que les diverses activités qui constituent cette troisième mission du transfert de connaissances sont exécutées et gérées de façon centralisée, par un département spécial de l'université : le service (ou la structure administrative) du transfert de connaissances (STC). Les publications et les études (ProTon, 2007; AUTM, 2006; ASTP, 2006) consacrées aux STC et aux activités de TC se concentrent généralement sur certaines questions pratiques, liées par exemple au nombre de brevets déposés (Saragossi et Van Pottelsberghe de la Potterie, 2003) ou aux systèmes de rémunération du personnel (Siegel et al., 2003; Link et Siegel, 2005). Nombre de rapports parviennent à la conclusion qu'il n'existe pas de modèle unique pour les services de transfert de connaissances (voir notamment Milken Institute, 2006; Lambert Review, 2003). Dans une étude récente menée aux États-Unis et au Royaume-Uni, Decter et al. (2007) ont mis en évidence de fortes disparités du point de vue 1) des motifs qui incitent les universités à mener leurs activités de TC, 2) de la cohérence des stratégies de TC mises en œuvre par les universités, et enfin 3) de l'accessibilité des résultats de la recherche universitaire pour les entreprises. Lockett et al. (2003) ont montré que les universités qui enregistraient les meilleures performances en termes de retombées

commerciales (phénomène « d'essaimage ») disposaient généralement d'une stratégie plus claire en la matière. Les modes de commercialisation retenus par les universités, de même que la qualité de leur collaboration avec les entreprises, déterminent dans quelle mesure l'apport économique des universités s'effectue en faveur de leur région d'origine (Golob, 2006). Bien que Golob explique que d'autres facteurs alimentent cette décision, l'ouverture de l'université sur sa région revêt une importance capitale. Cela invite toutefois à poser la question suivante : quels sont les mécanismes qui façonnent le comportement des universités ? L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances est, normalement, directement liée à la stratégie de l'université (voir Bresser et Millonig, 2003). Ce rapport s'intéresse donc à la façon dont les universités ont ancré les activités de TC dans leur structure organisationnelle. Les auteurs s'efforcent d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment les universités européennes organisent-elles leur mission de TC ? Ils s'intéressent, à cet effet, à la stratégie universitaire de transfert de connaissances, envisagée à l'aune du principal objectif assigné aux activités de TC. Les données empiriques qui sous-tendent ce rapport proviennent de quatre études de cas menées au sein d'universités européennes.

L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances

L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances couvre 1) la structure administrative du transfert de connaissances, en d'autres termes la façon dont les universités ont intégré et organisé leurs activités de TC ; 2) l'objectif qu'elles cherchent à atteindre par le biais de leurs activités de TC (soit la principale raison qui les pousse à mener ces activités), directement lié à la stratégie universitaire mise en place dans le domaine du transfert de connaissances ; 3) les activités de TC elles-mêmes. Van der Heide *et al.* (2008) expliquent que l'on observe des disparités à la fois dans la *nature* des activités de TC menées par les universités et dans les *modalités de mise en œuvre* de ces activités. Markman *et al.* (2005) présentent une étude consacrée aux STC aux États-Unis, dans laquelle ils identifient trois types de structures organisationnelles différentes : la « structure universitaire traditionnelle », la « fondation de recherche à but non lucratif » et « l'entreprise dérivée à but lucratif ». Bien que Markman *et al.* distinguent trois types de structures différents, ils partent implicitement du principe que les STC sont organisés de façon centralisée. Nous mettrons quant à nous l'accent sur le rôle de ces STC et sur la nature des activités de TC menées par les universités ; nous préférons donc opérer une nette distinction entre ces deux points. Le Rapport de synthèse du projet de recherche ProTon (ProTon, 2003) recensait différentes formes organisationnelles pour les STC. Les auteurs mettaient notamment l'accent sur la dimension « centralisée/décentralisée » et sur la dimension « à

l'intérieur/à l'extérieur de l'université ». Ces deux dimensions constituent en effet un outil permettant d'analyser la façon dont les activités de transfert de connaissances sont intégrées à l'organisation. On peut ainsi distinguer quatre grandes formes organisationnelles :

1. Organisation centralisée au sein de l'université – Un établissement possède un service central, qui assure la gestion de l'ensemble des activités de TC. Le service de transfert de connaissances est un département de l'université au service des seuls intérêts de cette dernière. Cette organisation s'apparente à la « structure universitaire traditionnelle » : un département à part entière au sein de la structure administrative de l'université (Markman et al., 2005).
2. Organisation décentralisée au sein de l'université – Les activités de transfert de connaissances sont réparties à tous les niveaux de l'organisation.
3. Organisation centralisée hors de l'université – Une université confie la gestion de ses activités de transfert de connaissances à un organisme distinct (détenu par l'université); voir « l'entreprise dérivée à but lucratif » (Markman et al., 2005). Selon Markman et al., ce sont ces organismes à but lucratif qui contribuent le plus à la création d'entreprises.
4. Organisation décentralisée hors de l'université – Les activités de TC de l'université sont menées à bien par différents organismes situés hors de l'université.

Les activités initiales de collecte de données indiquent que cette dernière forme d'organisation (« décentralisée hors de l'université ») est plutôt rare, ce qui se conçoit aisément étant donné qu'il est difficile de confier la gestion des activités de TC à différents acteurs externes. La troisième forme de structure administrative du TC identifiée par Markman et al. (2005), soit un organisme distinct fonctionnant hors de la structure administrative de l'université, peut généralement être considérée comme un « organe centralisé et interne », sauf si le STC est séparé de l'université tant géographiquement que du point de vue organisationnel. Dans ce cas, la « fondation de recherche à but non lucratif » sera considérée comme « centralisée et externe ». Il est dès lors légitime de poser la question suivante : comment les STC sont-ils ancrés dans le système universitaire, en d'autres termes quelle est la structure administrative du transfert de connaissances

Van der Heide et al. (2008) ont recensé les activités de TC menées par les universités parallèlement à leurs missions d'enseignement et de recherche. Les dix activités les plus souvent citées par les STC sont présentées dans le tableau 1. Van der Heide et al. opèrent une distinction entre les activités de base (B) du TC, les activités de gestion de projet (G), les activités de financement (F) et les autres activités (A). Les activités de base concernent le transfert direct de connaissances. Ces activités sont facilitées par les activités

de gestion de projet et les activités de financement. Les « autres activités » (soit, dans le tableau 1, uniquement la rubrique « Anciens élèves ») sont parfois assignées aux STC. Dans le cadre de ce rapport, cette catégorisation des activités de TC constitue un outil précieux pour étudier les STC. Le motif central qui pousse les universités à mener leurs activités de TC (en d'autres termes l'objectif de ces activités) va de pair avec la stratégie mise en place par les universités en matière de transfert de connaissances. Nous allons donc à présent nous intéresser à la stratégie universitaire de TC, à l'objectif des activités de TC et enfin à la nature des activités de TC elles-mêmes.

Tableau 1. **Liste des dix activités des STC les plus fréquemment citées**

Volet des activités de TC	Description
B Essaiage et création d'entreprises	« L'essaiage universitaire désigne la création d'une nouvelle entreprise en vue d'exploiter commercialement les connaissances issues de la recherche universitaire » (Landry <i>et al.</i> , 2006 ; voir ProTon, 2003) ; l'essaiage est le moyen offert par la création d'entreprises pour commercialiser les connaissances issues de la recherche publique (OCDE, 2000), par le biais de la propriété intellectuelle et non intellectuelle.
B Brevets et accords de licence	Désignent l'exploitation de la propriété intellectuelle. « Le dépôt de brevets permet aux établissements d'enseignement supérieur de protéger leur propriété intellectuelle ; si un brevet est délivré, celle-ci peut être commercialisée en vendant le brevet ou par le biais d'un accord de licence » (ProTon, 2003).
B Réseaux entre l'université et l'industrie	« Interaction mutuelle dynamique entre un "acteur" universitaire et un "acteur" industriel » dans le cadre de réseaux de collaboration (Groen et Van der Sijde, 2002) ; voir le « principe du partenariat » (Chatterton et Goddard, 2000).
B Formation professionnelle continue	La formation continue regroupe l'ensemble des programmes éducatifs venant compléter la formation initiale, et visant à améliorer les capacités et à réaliser pleinement le potentiel des individus en milieu professionnel.
G Coopération internationale	Coopération de l'université avec des organismes publics et privés étrangers.
G Affaires européennes	Gestion, acquisition et suivi de projets européens et de fonds versés par l'Union européenne.
F Aides non remboursables	Les aides non remboursables sont versées par le gouvernement ou d'autres organismes à but non lucratif en vue de promouvoir le développement ou la croissance (ciblé(e)) dans un secteur donné.
F Subventions nationales	Dispositifs et mesures émanant d'un gouvernement national, et visant à promouvoir certains types de programmes de recherche et d'autres activités assignées aux universités.
F Subventions régionales	Dispositifs et mesures émanant d'une administration régionale, et visant à promouvoir certains types de programmes de recherche et d'autres activités assignées aux universités.
A Anciens élèves	Gestion des relations avec les anciens élèves.

Source : Van der Heide *et al.* (2008).

Études de cas portant sur quatre universités européennes

Participants

Une série d'études de cas portant sur quatre universités européennes a permis de donner un aperçu de l'organisation institutionnelle du transfert de connaissances. Les universités que nous avons choisi d'étudier présentaient des structures organisationnelles différentes. Cette sélection a été effectuée après avoir demandé aux universités elles mêmes dans quelle catégorie elles se situaient parmi les différents modes organisationnels présentés plus haut (organisation centralisée/décentralisée – à l'intérieur/à l'extérieur de l'université). Le premier service du transfert des connaissances étudié (STC n° 1) se situe dans une université technique mais sert les intérêts de trois universités régionales qui couvrent, ensemble, toutes les disciplines de la recherche et de l'enseignement. Deux universités, l'une technique et l'autre spécialisée dans les sciences sociales, ont confié la gestion de leurs activités de TC à un service centralisé (STC n°s 2 et 3). Le quatrième établissement étudié est un campus universitaire relativement petit, spécialisé dans les disciplines techniques et les sciences sociales, dont les activités de TC sont réparties à tous les niveaux de l'organisation (STC n° 4). Le tableau 3 donne un aperçu de certaines caractéristiques clés de ces établissements.

Instruments de collecte des données employés

Les études de cas proposées sont le fruit d'entretiens semi-structurés organisés avec les personnes en charge du TC à différents niveaux organisationnels. Ces entretiens ont ainsi été réalisés avec les directeurs de départements, les directeurs de pépinières d'entreprises, certains membres du personnel des bureaux de propriété intellectuelle et des responsables du développement des entreprises. Les entretiens reposaient sur une série de questions relatives à la stratégie de l'université en matière de transfert de connaissances, à l'objectif central des activités de TC, à la nature des activités de TC réalisées et à l'approche retenue vis-à-vis des activités de TC. Chaque entretien a duré près d'une heure. Ces entretiens ont eu lieu en novembre et décembre 2006. Le tableau 2 donne un aperçu du nombre d'entretiens réalisés

Tableau 2. **Nombre d'entretiens réalisés dans chaque université**

Service chargé du transfert de connaissances	Nombre d'entretiens
STC n° 1	8
STC n° 2	8
STC n° 3	4
STC n° 4	5

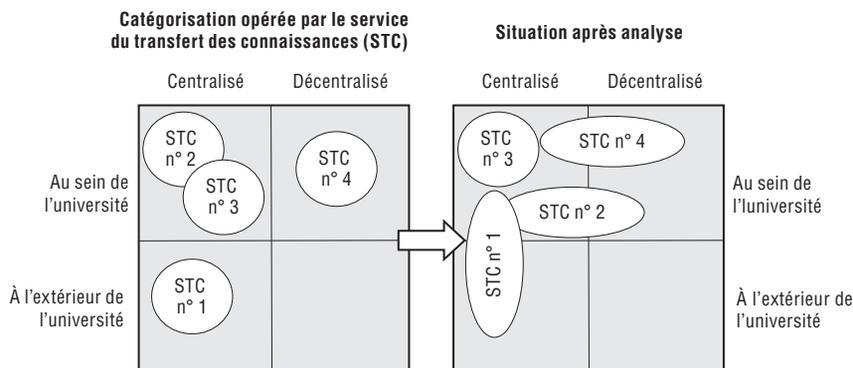
au sein de chaque université. À l'issue des entretiens, nous avons analysé de façon approfondie la stratégie et la politique des universités en matière de transfert de connaissances.

Résultats des études de cas

Structure administrative du transfert de connaissances

Le fait de définir différents modes organisationnels s'est avéré utile pour opérer une catégorisation initiale des universités. Cependant, contrairement à la catégorisation précédente, les STC ne se limitent pas ici à un seul quadrant (voir le graphique 1). Ainsi, le STC n° 1 effectue un certain nombre d'activités de TC de façon centralisée, mais a instauré une collaboration directe avec chacune des universités concernant les activités liées aux « Brevets et accords de licence », ainsi que dans le cadre d'un projet de pépinière d'entreprises affiliée (rubrique « Essaimage et création d'entreprises »). Le STC n° 2 dispose d'un service central en charge de l'ensemble des activités de TC, mais a également entrepris de placer des responsables du développement commercial au sein des instituts de recherche en vue de resserrer les liens avec la communauté de chercheurs. Le STC n° 4 enregistre une évolution similaire, quoique opposée. Il a récemment nommé un « superviseur » central indépendant chargé d'assurer l'organisation et le suivi des activités de TC dans l'ensemble de l'établissement. L'assistance professionnelle sur les questions juridiques et financières, ainsi que les affaires relatives aux anciens élèves, sont gérées de façon centralisée; toutes les autres activités relèvent en revanche de la compétence des instituts de recherche et des facultés. Le STC n° 3 assure la coordination de l'ensemble des activités qui constituent la mission de TC. Le tableau 3 donne un aperçu des caractéristiques des quatre universités.

Graphique 1. **Organisation des activités de TC au sein du système universitaire**



Stratégie de transfert des connaissances et principal objectif assigné aux activités de TC

Chaque université s'est dotée d'une stratégie de TC particulière. La mission première du STC n° 1 consiste à promouvoir le développement économique régional. Sa région d'implantation était autrefois dominée par un petit nombre de multinationales qui contribuaient, pour une large part, à l'activité industrielle de la région. Cependant, la majeure partie de ces entreprises ayant fermé, les universités n'ont pas tardé à prendre le relais en jouant, à leur tour, ce rôle de catalyseur en vue de promouvoir la collaboration avec les industriels. Le rôle du STC n° 2 consiste principalement à encourager le personnel universitaire à mener des activités de recherche, et à lui assurer les financements nécessaires à cet effet. Le STC n° 2 est en outre chargé de promouvoir les opportunités de commercialisation par le biais de ses activités « Brevets et accords de licence » et « Essaimage et création d'entreprises ». L'objectif implicite est de contribuer au développement économique de la région. La dimension régionale des activités du STC n° 3 transparaît quant à elle dans la mission qui lui a été confiée d'aider l'université et les entreprises locales à instaurer ou à renforcer des relations porteuses de bénéfices mutuels. La principale activité de TC a donc trait à la création et au maintien des « réseaux université – industrie ». En outre, les étudiants se voient dispenser, au début de leurs études, une formation à la création d'entreprises et à la créativité, et participent à des projets de collaboration avec les industriels locaux et les entreprises de hautes technologies récemment créées dans la région. Le STC n° 4 concentre ses efforts sur l'exploitation des connaissances. Nombre des projets qu'il encadre ont toutefois une dimension régionale, car ils visent à promouvoir la création d'entreprises et la culture entrepreneuriale. Dans cette optique, il n'y a donc rien d'étonnant à ce que l'activité « Essaimage et création d'entreprises » occupe une place centrale au sein de la mission de transfert de connaissances, devançant par là même, en termes de priorités, l'activité « Brevets et accords de licence ». L'organisation essentiellement décentralisée est considérée comme la plus à même de promouvoir la culture entrepreneuriale au sein du personnel et de la population étudiante.

L'analyse de ces différents cas a permis de mettre en évidence une réalité commune aux quatre STC : ceux-ci opèrent dans un environnement dynamique. Chaque STC a enregistré de nombreuses évolutions au cours des cinq dernières années – ce qui ne constitue qu'un avant-goût des années à venir. La nature des activités et les responsabilités ont évolué au fil du temps, principalement en raison des nouvelles stratégies mises en place par les universités en matière de transfert de connaissances.

Nature des activités de transfert de connaissances

Les diverses stratégies de transfert de connaissances transparaissent également dans la nature des activités de TC mises en œuvre. Par exemple, les trois universités membres du consortium (STC n° 1) disposent de leur propre bureau des « Brevets et accords de licence ». Il en va de même pour les activités « Essaimage et création d'entreprises » : le consortium entretient des liens directs avec une pépinière d'entreprises; cependant, à l'exception de quelques services d'aide fournis de façon centralisée, le consortium en tant que tel ne prend pas part à ces activités. Cette situation est conforme à la stratégie du consortium, dont l'objectif premier n'est pas l'exploitation des connaissances, par exemple, mais essentiellement l'instauration de relations avec l'industrie régionale. En dépit de leur apparente similitude, les STC n° 2 et 3 ont une approche différente concernant les activités « Essaimage et création d'entreprises ». Le STC n° 2 est légèrement plus axé sur l'exploitation des connaissances en tant que telle, tandis que le STC n° 3 accorde davantage d'importance à sa contribution régionale. Il convient de noter que les STC n'accordent pas tous le même niveau de priorité aux différentes activités de TC (voir le tableau 3). Ainsi, le STC n° 2 ne mène aucune activité de type « Formation professionnelle continue » : celle-ci relève de la compétence d'un autre département de l'université, alors même qu'elle constitue l'un des volets centraux de la mission du STC n° 1. Nous tenons par ailleurs à souligner que, bien qu'elle porte sur les mêmes activités, l'approche retenue vis-à-vis des différentes activités de TC peut présenter des écarts notables d'une université à l'autre. Par exemple, le STC n° 2 ne s'occupe pas du volet « Anciens élèves », mais encadre un programme destiné à établir, consolider et développer des relations entre l'université et les anciens élèves créateurs d'entreprises. Le STC n° 4 propose quant à lui un programme présentant un certain nombre de similitudes avec celui du STC n° 2, mais considère que cette initiative fait partie des activités liées à la « Création d'entreprises ».

Malgré les écarts notables que présentent parfois les approches retenues en matière de TC, les volets « Essaimage et création d'entreprises », « Brevets et accords de licence » et « Réseaux université – industrie » sont généralement considérés comme les plus importants (hormis dans le cas du STC n° 1). Les activités telles que « Subventions nationales » et « Subvention régionales » ne sont pas prioritaires. Cependant, dans la majeure partie des cas, ces activités assurent les ressources financières nécessaires à la promotion et à l'organisation des projets régionaux.

Conclusions et pistes de réflexion

Les résultats de cette étude préliminaire confirment un point : il n'existe en réalité pas de modèle organisationnel unique pour les services chargés du

Tableau 3. **Caractéristiques des quatre universités et de leur service de transfert de connaissances (STC)**

Université	N° 1	N°2	N° 3	N° 4
Caractéristiques de l'université	Le STC a été créé au sein de l'université technique (Ingénierie et Architecture), mais sert les intérêts de trois universités régionales qui, ensemble, couvrent toutes les disciplines de la recherche et de l'enseignement.	Campus universitaire dont les activités de recherche et d'enseignement sont réparties entre quatre facultés (Lettres et Sciences sociales; Formation à l'enseignement; Ingénierie; Sciences) et une école de commerce.	Campus universitaire créé dans les années 70. Ses activités de recherche et d'enseignement sont réparties sur trois pôles : Ingénierie; Sciences et Médecine; Lettres et Sciences sociales.	Petit campus universitaire; établissement créé au début des années 60; services d'enseignement et activités de recherche dans des domaines allant de l'étude des politiques publiques et de la physique appliquée aux technologies biomédicales.
Effectifs de recherche (en équivalent temps plein [ETP], 2005)	Données non communiquées	3 456	1 666	1 412
Nombre d'étudiants (total, 2005)	111 000 (pour les trois universités)	15 546	13 638	7 673
Nombre d'employés chargés du TC (en ETP, 2005)	12 (total) 5 (au sein du service central) 7 (dans chaque université)	16 (total)	42 (total) 30 (universitaires) 12 (postes administratifs)	11 (estimation)
Mode d'organisation du STC	Centralisé, hors de l'université (consortium de trois universités régionales)	Centralisé, au sein de l'université	Centralisé, au sein de l'université	Décentralisé, au sein de l'université
Année de création du STC	1987	1984	1989	1979
« Moteur » des activités de transfert de connaissances	Mission de l'université	Mission de l'université	Mission de l'université	Mission de l'université
Stratégie de l'université en matière de transfert de connaissances	Collaboration avec le secteur industriel	Échange de connaissances	Finalité : assurer le transfert de connaissances en faveur de la région/promouvoir l'exploitation des connaissances Promouvoir une culture entrepreneuriale au sein d'un environnement économique à forte intensité de connaissances	Culture entrepreneuriale; soutien à la création d'entreprises
Objectif premier des activités de TC	Développement (économique) régional	Développement (économique) régional	Développement (économique) régional, exploitation des connaissances	Exploitation des connaissances

Tableau 3. **Caractéristiques des quatre universités et de leur service de transfert de connaissances (STC) (suite)**

Université	N° 1	N°2	N° 3	N° 4
Activités de TC menées par le STC (par ordre décroissant)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réseaux université – industrie 2. Affaires européennes 3. Formation professionnelle continue 4. Subventions régionales 5. Subventions nationales 6. Coopération internationale 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Essaimage et création d'entreprises 2. Brevets et accords de licence 3. Réseaux université – industrie 4. Subventions régionales 5. Subventions nationales 6. Affaires européennes 7. Anciens élèves* 8. Coopération internationale 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réseaux université – industrie 2. Essaimage et création d'entreprises 3. Brevets et accords de licence 4. Formation professionnelle continue 5. Subventions régionales 6. Subventions nationales 7. Affaires européennes 8. Coopération internationale 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Essaimage et création d'entreprises 2. Réseaux université – industrie 3. Brevets et accords de licence 4. Formation professionnelle continue 5. Subventions régionales 6. Subventions nationales 7. Anciens élèves 8. Affaires européennes 9. Coopération internationale
Remarques	Le consortium collabore avec chaque université dans le cadre des activités liées aux « Brevets et accords de licence » et d'un projet de pépinière d'entreprises (Essaimage et création d'entreprises).	* En règle générale, les activités liées aux anciens élèves sont gérées par un département spécial chargé des relations avec les anciens (levées de fonds et dotations, notamment); le service du TC s'occupe quant à lui principalement des activités de création d'entreprises menées par les anciens élèves. La formation professionnelle continue relève des compétences d'un autre département.		Organisation centralisée : « superviseur » indépendant, assistance professionnelle sur les questions juridiques et financières et gestion des anciens élèves. Toutes les autres activités sont rattachées aux instituts et aux facultés de recherche.

transfert de connaissances. D'ailleurs, le service de transfert de connaissances en tant que tel n'existe pas : tous les STC présentent en effet une structure hybride, fonctionnent dans un environnement dynamique, en perpétuelle mutation, et doivent relever des défis tant sur les plans interne qu'externe. Les quatre études de cas présentées font apparaître des écarts notables d'une université à l'autre : chaque université suit une stratégie particulière, et mène ses activités de TC en réponse à des impératifs spécifiques. On observe d'importantes variations d'un STC à l'autre du point de vue du nombre d'activités de TC menées, mais aussi de l'importance et du sens accordés à ces activités. Il se peut, par ailleurs, que des activités de TC plus ou moins semblables ne portent pas le même nom selon l'université considérée.

Implications pratiques

Les études de cas présentées ci-dessus montrent que les modalités d'organisation de la mission de TC dépendent à la fois de la stratégie de TC et de l'environnement régional de chaque université. Les STC n^{os} 1 et 3 ont ainsi opté pour une approche « de l'extérieur vers l'intérieur » : leurs stratégies sont axées principalement sur le développement économique régional (dont elles subissent en retour l'influence). Ce choix se reflète dans la centralisation de leur STC : l'organe central a pour mission de faciliter l'accès des parties prenantes externes à l'université. À l'inverse, les STC n^{os} 2 et 4 ont opté pour une approche « de l'intérieur vers l'extérieur ». Dans ce cas, l'organisation décentralisée présente deux avantages pour les acteurs régionaux : elle facilite l'instauration d'une collaboration étroite avec les unités de recherche et stimule l'exploitation des connaissances.

La structure administrative du transfert de connaissances dépend, dans une moindre mesure, des caractéristiques de l'université (taille, effectifs inscrits, notamment); dans le cas du STC n^o 4, on aurait ainsi pu penser, étant donné la taille réduite de l'université, que les activités de TC seraient regroupées au sein d'un bureau central. Toutefois, compte tenu de la stratégie mise en place (soutien à la création d'entreprises), l'organisation décentralisée paraît effectivement plus adaptée.

Par ailleurs, si toutes les universités mènent effectivement les activités de TC identifiées par Van der Heide *et al.* (2008), les quatre activités de base du TC ne sont pas nécessairement confiées aux STC. Par conséquent, la mission de TC doit être considérée comme un ensemble de processus différents, effectués par une multitude d'acteurs au sein d'une université.

Implications pour les travaux de recherche futurs

Nous suggérons deux grandes orientations pour les travaux de recherche futurs consacrés à l'organisation institutionnelle du transfert de connaissances. Il est possible d'aborder le problème d'un point de vue **opérationnel**. Dans ce cas, nous suggérons d'axer principalement l'analyse sur les processus opérationnels (en d'autres termes les diverses activités de TC), considérés dans le cadre de la stratégie des universités. Puisqu'elle fournit un contexte, cette approche permet en effet une évaluation à la fois plus fine et plus riche des « meilleures pratiques », tout en facilitant les comparaisons. Par exemple, « l'essaimage et la création d'entreprises » peuvent être initiés par le biais d'une politique de développement régional (mécanisme d'action « de l'extérieur vers l'intérieur »), mais aussi d'une politique visant à promouvoir l'exploitation des connaissances (mécanisme d'action « de l'intérieur vers l'extérieur »). En dépit de leur apparente

similitude, ces activités sont intégrées à l'organisation selon des modalités différentes; elles auront donc chacune un impact spécifique sur la région.

Le transfert de connaissances se prête également à une analyse **organisationnelle**. La stratégie adoptée par les universités en matière de transfert de connaissances détermine la façon dont s'organisent les activités de TC. L'analyse doit donc porter sur la stratégie elle-même, qui trouve sa source dans certains facteurs liés au contexte régional, de même que sur les activités de TC. Une étude de plus vaste portée permettrait d'évaluer l'*adéquation* entre la stratégie des universités en matière de transfert de connaissances, l'organisation institutionnelle du transfert de connaissances et les modalités de réalisation des activités de TC. Ce faisceau de paramètres invite à poser une nouvelle question de recherche : quelles sont les modalités d'organisation des activités de TC les plus propices à la réalisation des objectifs poursuivis par les universités? Ces activités doivent-elles être confiées à un service distinct (acteur institutionnel : centralisé, décentralisé ou hybride), ou considérées comme des fonctions (acteur individuel) réparties entre une multitude d'acteurs?

L'approche retenue par Markman et al. (2005) pourrait être avantageusement appliquée en Europe, à une différence près toutefois. Leur modèle théorique porte sur les stratégies courantes de commercialisation, et plus particulièrement sur les différentes phases de développement technologique lors desquelles les STC interviennent dans le processus de commercialisation. Il est possible de partir de cette approche pour étendre l'analyse au rôle des différents acteurs individuels et institutionnels qui participent aux activités de TC. Il serait, naturellement, instructif de comparer la situation européenne à celle observée aux États-Unis, en adoptant à la fois un point de vue organisationnel et opérationnel.

Remarques

Les études de cas proposées plus haut sont suffisamment détaillées pour donner au lecteur un aperçu des différentes options dont disposent les établissements universitaires pour organiser leurs activités de transfert de connaissances. Certaines remarques s'imposent néanmoins. Ainsi, les résultats des études de cas ont été obtenus à l'issue d'un nombre limité d'entretiens avec des personnes occupant différents postes au sein de l'organisation. Par manque de temps, nous n'avons pu interroger de membres du Conseil d'administration des universités concernées. Cette lacune devrait être largement compensée en approfondissant l'analyse des stratégies et des politiques universitaires relatives au transfert de connaissances. De plus, ces quatre universités ne présentent qu'un intérêt illustratif, et ne sont en aucun cas représentatives des universités européennes en général.

Remerciements

Les auteurs tiennent à exprimer leurs plus vifs remerciements aux universités participantes et aux personnes ayant accepté de prendre part aux entretiens pour leur précieuse et généreuse coopération.

Les auteurs :

Sjors van der Heide MSc.
Faculty of Management and Governance
University of Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede
Pays-Bas
E-mail : s.vanderheide@utwente.nl

Dr Peter C. van der Sijde
Faculty of Management and Governance
University of Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede
Pays-Bas
E-mail : p.c.vandersijde@utwente.nl

Dr Cees Terlouw
Faculty of Behavioural Sciences
University of Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede
Pays-Bas
E-mail : c.terlouw@utwente.nl

Références

- ASTP (Association of European Science & Technology Transfer Professionals) (2006), *Final Report: The 2006 ASTP Survey*, ASTP, www.astp.net.
- AUTM (The Association of University Technology Managers) (2006), *AUTM US Licensing Survey, FY 2005 Survey Summary*, AUTM, www.autm.org.
- Bresser, R.K.F. et K. Millonig (2003), « Institutional Capital: Competitive Advantage in Light of the New Institutionalism in Organisation Theory », *Schmalenbach Business Review*, vol. 55, pp. 220-241.
- Chatterton, P. et J. Goddard (2000), « The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs », *European Journal of Education*, vol. 35, n° 4, pp. 475-496.
- Decter, M., D. Bennett et M. Leseure (2007), « University to Business Technology Transfer – UK and USA Comparisons », *Technovation*, vol. 27, pp. 145-155.

- Etzkowitz, H. et M. Klofsten (2005), « The Innovating Region: Toward a Theory of Knowledge-based Regional Development », *R&D Management*, vol. 35, n° 3, pp. 243-255.
- 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.
- Golob, E. (2006), « Capturing the Regional Economic Benefits of University Technology Transfer: A Case Study », *Journal of Technology Transfer*, vol. 31, pp. 685-695.
- Groen, A. J. et P.C. van der Sijde (éd.) (2002), *University-Industry Interaction: Examples and Best Practice in the European Union*, Twente University Press, Enschede.
- Lambert Review (2003), *Lambert Review of Business-Industry Collaboration*, HM Treasury, Londres.
- Landry, R., N. Amara et I. Rherrad (2006), « Why Are Some University Researchers More Likely to Create Spin-offs than Others? Evidence from Canadian Universities », *Research Policy*, vol. 35, n° 10, pp. 1599-1615.
- Link, A.N. et D.S. Siegel (2005), « Generating Science-based Growth: An Econometric Analysis of the Impact of Organisational Incentives on University-Industry Technology Transfer », *The European Journal of Finance*, vol. 11, n° 3, pp. 169-181.
- Lockett, A., M. Wright et S. Franklin (2003), « Technology Transfer and Universities' Spin-Out Strategies », *Small Business Economics*, vol. 20, pp. 185-200.
- Markman, G.D. et al. (2005), « Entrepreneurship and University-based Technology Transfer », *Journal of Business Venturing*, vol. 20, pp. 241-263.
- Milken Institute (2006), *Mind to Market: A Global Analysis of University Biotechnology Transfer and Commercialization*, Santa Monica, Californie, www.milkeninstitute.org.
- OCDE (2000), « Les relations industrie-science », *Perspectives de la science, de la technologie et de l'industrie de l'OCDE 2000*, OCDE, Paris, pp. 183-208.
- PhilipsKPA (2006), *Knowledge Transfer and Australian Universities and Publicly Funded Research Agencies*, Department of Education, Science and Training, Australie.
- ProTon (2003), *Workpackage 7 – Review of the Different Forms of Collaboration between Academia and Industry*, Domain synthesis report, chapitre 6, ProTon Europe, septembre.
- ProTon (2006), *Annual Report 2006*, Proton Europe, www.protoneurope.org.
- ProTon (2007), *The ProTon Europe 2005 Annual Survey Report*, Projet de rapport, avril.
- Saragossi, S. et B. van Pottelsberghe de la Potterie (2003), « What Patent Data Reveal about Universities: The Case of Belgium », *Journal of Technology Transfer*, vol. 28, pp. 47-51.
- Siegel, D.S., D. Waldman et A. Link (2003), « Assessing the Impact of Organisational Practices on the Relative Productivity of University Technology Transfer Offices: An Exploratory Study », *Research Policy*, vol. 32, n° 1, pp. 27-48.
- Tornatzky, L.G., P.G. Waugaman et D.O. Gray (2002), *Innovation U.: New University Roles in a Knowledge Economy*, Southern Growth Policies Board et Southern Technology Council, Caroline du Nord.
- Van der Heide, S., P.C. van der Sijde et C. Terlouw (2008), « Exploring “Transnational” University Cooperation on Knowledge Transfer », *rapport remis*.

Évaluer la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle : une analyse de la politique chinoise

par

Shuiyun Liu et Maria João Rosa

Université de Londres, Royaume-Uni, et

Université d'Aveiro et CIPES, Portugal

Le présent article analyse une politique d'enseignement supérieur, mise en œuvre en Chine en 2002, en vue d'évaluer la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle. Cette campagne d'évaluation avait quatre objectifs centraux : promouvoir l'amélioration de la qualité, la conformité, l'information et la transparence. Toutefois, cette politique n'a pas totalement atteint ses objectifs, notamment en termes d'amélioration de la qualité et de la transparence; elle a par ailleurs eu certaines conséquences imprévues. L'étude de cette politique d'amélioration de la qualité montre qu'un tel manque d'efficacité s'explique à la fois par des facteurs inévitables et par d'autres facteurs impondérables. Les auteurs identifient les principales raisons de cet échec relatif et s'appuient sur les principes des modèles différentiels et rationnels d'élaboration et de réforme des politiques pour formuler un certain nombre de propositions visant à optimiser les résultats de cette politique d'évaluation.

Introduction

Cela fait désormais dix ans que le terme « qualité » est sur toutes les lèvres dans le débat public consacré, en Chine, à l'enseignement supérieur. S'inspirant des réglementations antérieures dédiées aux pratiques d'évaluation informelles, le ministère chinois de l'Éducation (Mde) a lancé en 2002 le *Projet d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle*, chargeant simultanément un nouvel organisme, le Centre d'évaluation de l'enseignement supérieur (HEEC), d'évaluer les résultats de cette campagne. Le projet prévoyait d'évaluer tour à tour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur (EES) sur une période de cinq ans. Fin 2007, 518 universités et facultés avaient ainsi été évaluées (HEEC, 2008). Cette campagne d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle s'intéresse davantage à la qualité de l'enseignement dispensé qu'à celle des travaux de recherche ou de la gestion; en outre, l'accent est mis sur les établissements dans leur ensemble, plutôt que sur les facultés, les matières ou même les performances individuelles.

Alors que le premier cycle d'évaluation n'est pas totalement achevé, cette campagne d'évaluation de la qualité a déjà suscité de nombreuses critiques. Nombre d'universitaires et d'administrateurs du secteur de l'enseignement supérieur pointent du doigt le manque d'efficacité du mécanisme d'évaluation employé. Les représentants du Congrès national du peuple (organe suprême de la puissance étatique et unique chambre législative de la République populaire de Chine) ont eux aussi proposé, à diverses reprises, de réformer le système d'évaluation de la qualité. Dans ce contexte, le gouvernement chinois n'a, semble-t-il, pas d'autre choix que de trouver une solution réaliste et efficace en vue d'améliorer sans tarder cette campagne d'évaluation (Mde, 2006).

Les auteurs de ce rapport font appel à certains principes traditionnels de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur afin d'analyser les principales difficultés auxquelles se heurte la politique d'évaluation chinoise, et de formuler des suggestions axées sur son amélioration. En faisant le bilan du cycle d'évaluation, nous examinerons le contexte et les objectifs du lancement de cette campagne, les approches retenues pour sa mise en œuvre, et enfin les conséquences et difficultés liées à cette politique. Cela nous permettra ensuite de déterminer si la politique d'évaluation de la qualité a atteint ses objectifs, et d'analyser les principaux facteurs à l'origine de ses succès et de ses échecs. Enfin, nous proposerons un certain nombre de moyens d'améliorer cette politique.

Le principal axe d'étude retenu ici est l'évaluation politique. Il s'agit de faire « l'effort de comprendre les effets du comportement humain, et notamment d'évaluer les effets de certains programmes sur les aspects du comportement désignés comme étant les objectifs de cette intervention » (Lester et Stewart, 2000, p. 126). Nous optons pour une forme particulière d'évaluation politique, à savoir l'*évaluation des impacts*, qui porte essentiellement sur les résultats finaux de certains programmes, et a pour objet de déterminer si les objectifs politiques ont été atteints en termes de performances (Lester et Stewart, 2000). Dans ce rapport, nous nous efforcerons de déterminer si la politique chinoise d'évaluation de la qualité a produit les résultats escomptés en étudiant ses objectifs, puis ses conséquences. Nous illustrerons les objectifs de cette politique en analysant les documents d'orientation associés; puis nous étudierons les conséquences de la campagne d'évaluation en nous appuyant sur deux études récentes des retombées de la campagne d'évaluation, l'une émanant de l'institution chargée de mettre en œuvre la politique (le HEEC), et l'autre menée par un groupe de recherche de l'Université normale de Pékin.

Contexte du lancement de la campagne d'évaluation portant sur l'enseignement supérieur de premier cycle

Principales caractéristiques du système d'enseignement supérieur chinois

Le système d'enseignement supérieur chinois est dominé par les universités publiques qui dispensent un enseignement de premier cycle. Depuis quelques années, les universités privées se multiplient. Celles-ci n'ont toutefois pas connu l'essor escompté, à la fois en raison de réglementations nationales contraignantes et de l'image peu reluisante du système éducatif privé, liée à la qualité médiocre de l'enseignement dispensé et au montant élevé des droits d'inscription. La majeure partie des universités publiques s'efforce d'imiter les meilleures universités chinoises, telles que l'Université de Tsinghua et l'Université de Pékin, pour devenir des établissements polyvalents à forte intensité de recherche (Mohrman, 2003). En règle générale, l'accent est mis davantage sur les retombées de la recherche de haut niveau et sur le nombre de professeurs à la solide réputation, que sur la qualité de l'enseignement dispensé ou d'autres formes de service à la société. Par conséquent, considéré sous l'angle du prestige, le système d'enseignement supérieur chinois s'apparente à une pyramide. Cependant, tous les EES semblent avoir les mêmes objectifs, les mêmes missions et les mêmes modes d'organisation.

Neave et Van Vught (1994) identifient deux types de modèles de gouvernance étatique permettant de mieux comprendre la relation entre l'État et les EES. Dans le modèle du *contrôle étatique*, l'État, doté d'un pouvoir écrasant, assure la réglementation du système; dans le modèle de la

supervision étatique, en revanche, l'État joue le rôle d'un superviseur, et pilote le système à distance en ayant recours à des moyens de réglementation plus souples. En Chine, jusqu'aux années 80, la structure et le fonctionnement du système d'enseignement supérieur s'inscrivaient dans un modèle de contrôle étatique. Durant la période soviétique, le gouvernement décidait de la majeure partie des programmes et des procédures mis en place dans les universités : les EES ne disposaient alors d'aucune autonomie. Influencé par la montée en puissance de l'économie de marché au début des années 80, le Comité central du Parti communiste chinois (CCPCC) a compris qu'une centralisation à l'extrême et que des règles trop strictes risquaient de nuire aux initiatives et à l'enthousiasme des établissements scolaires locaux. Le CCPCC a donc commencé à transférer le pouvoir décisionnel du gouvernement central à chacun des EES, réforme voulue par le document de 1985 intitulé *Décision relative à la réforme du système éducatif* (CCPCC, 1985). Une série de mesures adoptées dans les années 90 a engagé une réforme structurelle de grande ampleur, touchant l'ensemble du système d'enseignement supérieur chinois. Les EES chinois se sont alors vu décerner davantage d'autonomie, le modèle de gouvernance évoluant désormais d'un contrôle étatique strict à un certain degré de supervision étatique (Mok, 2002). Cependant, si l'on considère le triangle de Clark (Clark, 1983), la coordination de l'enseignement supérieur relève encore, en premier lieu, de l'autorité étatique, qui devance en cela l'oligarchie académique et le marché.

Émergence des pratiques d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur chinois

Comme dans beaucoup d'autres pays, on distingue, en Chine, cinq grands facteurs contextuels expliquant l'émergence d'un système d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : le « fossé de la qualité » lié à l'évolution contraire des systèmes d'enseignement supérieur et des coûts unitaires (Barnett, 1992); la communication et la coopération internationales; l'évolution de la relation entre l'État et les EES; l'exigence d'information et de transparence vis-à-vis de la société; enfin la pression exercée par les classements d'universités.

Tout d'abord, la hausse des effectifs, la baisse des ressources éducatives unitaires et la réforme du système d'évaluation du corps enseignant ont contribué à l'émergence de ce que Barnett appelle le « fossé de la qualité » (Barnett, 1992). La politique d'augmentation des inscriptions universitaires initiée en Chine en 1998 s'est traduite par une hausse de 300 % du nombre total d'admissions en premier cycle entre 1998 et 2004. Ainsi, en dépit de l'augmentation considérable des fonds alloués à l'enseignement supérieur, ceux-ci ont augmenté moins vite que le taux de participation, avec pour conséquence une baisse constante du coût unitaire par élève de l'enseignement

supérieur, mais aussi par une hausse constante du nombre d'élèves par professeur (MdE, 1998-2005). De plus, les nouveaux systèmes d'évaluation du corps enseignant récemment mis en place au sein des universités chinoises sont bâtis sur la devise internationale *publish or perish* (« publier pour exister »); en d'autres termes, le nombre de rapports publiés chaque année est le principal indicateur utilisé pour évaluer le travail des universitaires. Face à la nécessité accrue d'intensifier les travaux de recherche, les professeurs ont donc préféré cantonner leurs activités aux laboratoires ou superviser les étudiants-chercheurs plutôt que de dispenser des cours aux élèves de premier cycle (Zhang, 2002). Combinés, ces facteurs ont contribué à creuser ce « fossé de la qualité », de plus en plus difficile à refermer. Les pratiques d'évaluation de la qualité ont donc vu le jour en réponse à la nécessité de surmonter ces difficultés, ou du moins de réduire l'ampleur de ce fossé.

Par ailleurs, dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les flux internationaux d'étudiants et d'universitaires atteignent à l'heure actuelle un niveau sans précédent dans l'histoire de la Chine; les programmes de coopération avec les établissements étrangers et autres formes de communication internationale ont également enregistré un essor rapide (MdE, 2004). Il est donc nécessaire d'accroître la transparence et la comparabilité relatives à la qualité des EES, afin de promouvoir la communication et la coopération internationales. Les systèmes d'évaluation de la qualité sont considérés comme un moyen d'accroître cette transparence et cette comparabilité (Huisman et Van der Wende, 2004).

De plus, comme nous l'avons indiqué plus haut, la relation entre le gouvernement chinois et les établissements d'enseignement supérieur passe progressivement du modèle du contrôle étatique strict à une certaine forme de supervision étatique. Axé autrefois sur le contrôle de l'enseignement, le rôle du gouvernement chinois évolue désormais vers celui d'architecte du système scolaire et d'évaluateur de sa qualité. Les pratiques d'évaluation de la qualité, qui offrent la possibilité d'un suivi à distance, ont donc vu le jour parallèlement à l'autonomie nouvelle des EES (Neave et Van Vught, 1994).

En outre, l'exigence accrue d'information et de transparence vis-à-vis de la société a elle aussi contribué à l'émergence des pratiques d'évaluation de la qualité en Chine. Depuis le milieu des années 1990, le pays a en effet non seulement mis en place une politique de partage des coûts consistant à faire payer des droits d'inscription aux élèves, et réformé le marché de l'emploi pour les jeunes diplômés (passé d'un système d'attribution des postes étroitement contrôlé par l'État à l'obligation nouvelle, pour les jeunes diplômés, de trouver un emploi par leurs propres moyens). Dans cette optique, étudiants et employeurs potentiels doivent être mieux informés de la qualité de l'enseignement dispensé par chaque EES. L'évaluation de la qualité apparaît ici comme un moyen de fournir ces informations. En outre, avec la hausse du

nombre d'inscrits, le pourcentage que représente les dépenses d'enseignement supérieur par rapport aux dépenses éducatives totales est passé d'environ 18 % à environ 28 % (Pan, 2006). Le déséquilibre observé entre les fonds mobilisés en faveur de l'enseignement primaire et secondaire d'une part, et l'enseignement supérieur d'autre part, a suscité de nombreuses critiques de la part des établissements primaires et secondaires (Liu, 2004). Dans ce contexte, l'évaluation de la qualité serait un instrument permettant d'obliger davantage les EES à rendre des comptes concernant leur usage des fonds publics, dont une partie est, pour l'heure, considérée comme « extorquée » à l'enseignement primaire et secondaire. De plus, ces dernières années, les médias chinois ont à plusieurs reprises donné une image négative des EES et de leurs élèves. Ces déclarations ont été critiquées, et assimilées à une « image distordue des étudiants universitaires » (Liu, 2006). Toutefois, ces comptes rendus peu élogieux n'ont pas manqué d'éroder la confiance générale en la qualité de l'enseignement supérieur. Un système d'évaluation peut donc être considéré comme une alternative à la confiance, en garantissant à la société que son système d'enseignement supérieur présente la qualité requise (Trow, 1996).

La création d'un système officiel d'évaluation de la qualité répondrait par ailleurs à un autre impératif, à savoir faire face aux exigences nouvelles de concurrence induites par la publication des classements d'universités, largement diffusés par les médias. Les critères d'évaluation « non scientifiques » et les méthodes employés pour ces classements suscitent de vives critiques de la part des EES et des chercheurs (Wang, 2003). Il semblerait que les représentants du ministère chinois de l'Éducation aient compris qu'il était « nécessaire d'agir » en réponse aux plaintes répétées des EES. Le ministère publie donc chaque année, par le biais des médias de grande diffusion, les résultats de l'évaluation officielle de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle.

Objectifs de la campagne d'évaluation portant sur l'enseignement supérieur de premier cycle

En règle générale, les objectifs politiques varient selon qu'ils sont plus ou moins explicites/clairs ou, au contraire, implicites/ambigus (Gornitzka, 1999). Les objectifs de la campagne d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle lancée en Chine peuvent donc, eux aussi, être analysés sous l'angle de cette opposition explicite/implicite.

D'un côté, si l'on considère le contexte du lancement de cette politique, les principales fonctions assignées au dispositif d'évaluation mis en place en Chine peuvent être récapitulées de la façon suivante : *amélioration* en vue de réduire le fossé de la qualité ; *information* afin de promouvoir la transparence et la comparabilité des EES ; *conformité* en vue de garantir que les pratiques des

EES tiennent compte des exigences du gouvernement; enfin *obligation redditionnelle* (transparence) concernant l'usage des fonds publics et les performances réalisées.

D'un autre côté, comme le veut le *Projet d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle*, la création du système d'évaluation est censée répondre aux besoins suivants :

« Conformément à la législation de la République populaire de Chine relative à l'enseignement supérieur, la politique d'évaluation de la qualité est mise en œuvre en vue de promouvoir les réformes et l'amélioration du système scolaire, et d'optimiser la gestion des établissements. L'évaluation de la qualité et l'amélioration de l'enseignement dispensé doivent aller de pair, l'objectif numéro un étant d'améliorer le système. En outre, l'évaluation de la qualité est un instrument permettant d'intensifier la macrogestion et le pilotage émanant de l'État, tout en incitant tous les services administratifs du système à contribuer à l'amélioration de l'enseignement dispensé dans les établissements d'enseignement supérieur. Parallèlement, le système d'évaluation permet de s'assurer que les universités se conforment effectivement aux orientations décidées par l'État, améliorent les conditions d'enseignement, modernisent les infrastructures éducatives, renforcent la gestion de l'enseignement, réforment certaines méthodes pédagogiques traditionnelles et améliorent la qualité de l'enseignement. » (MdE, 2002, p. 10)

Ainsi, l'*amélioration* et la *conformité*, en d'autres termes l'optimisation de la qualité de l'enseignement et l'intensification du rôle de gouvernance et de direction joué par l'État, sont les deux principaux objectifs explicites de la politique d'évaluation de la qualité, celle-ci visant également, implicitement, à satisfaire aux exigences d'*information* et de *transparence*.

Approches retenues pour la mise en œuvre de la campagne d'évaluation

La mise en œuvre du *Projet d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle* incombe au HEEC, l'un des services du ministère chinois de l'Éducation (MdE). Les évaluateurs sont des universitaires de diverses disciplines, dotés d'une solide réputation au sein du milieu académique et/ou une expérience de la gestion. Ils sont recommandés par les universités en respectant des quotas fixés par le MdE, et sont nommés, en dernier lieu, par le MdE. Le HEEC forme les évaluateurs et met sur pied des groupes d'experts avant chaque programme d'évaluation (MdE, 2002; HEEC, 2008).

Les procédures d'évaluation sont standardisées et s'articulent autour d'autoévaluations, de visites de sites et de mesures correctrices ultérieures.

Tout d'abord, chaque établissement participant est tenu de rédiger un rapport d'autoévaluation à l'aide d'un format standard mis à disposition par le HEEC, avant la visite sur site des évaluateurs externes. Les rapports d'autoévaluation des établissements concernés sont remis au comité d'experts, qui compte de 7 à 13 membres. Ce comité d'experts s'appuie sur le rapport d'autoévaluation pour définir un calendrier d'évaluation spécifique à chaque établissement, la visite couvrant une période d'une semaine environ. Parmi les méthodes d'évaluation employées figurent notamment une visite du campus, une inspection réalisée durant les cours, et une série d'entretiens; les critères d'évaluation, définis par le MdE, s'articulent autour de huit grands indicateurs, eux-mêmes subdivisés en 19 sous-indicateurs. Le contenu du rapport d'autoévaluation, ainsi que les informations collectées lors de la visite sur site, permettent au groupe d'experts de rédiger un rapport d'évaluation. Ce rapport consiste le plus souvent en une série de recommandations formulées à l'attention de l'établissement évalué, assortie d'une appréciation concernant la qualité globale de l'enseignement dispensé, et basée sur un barème précis : excellent, bon, compétent ou incompétent. Après la visite sur site et la remise du rapport d'évaluation, le groupe d'experts présente les résultats de l'évaluation au MdE. Les EES sont ensuite tenus de mettre en œuvre telle ou telle réforme, selon les recommandations formulées par les évaluateurs externes (MdE, 2002; HEEC, 2008).

Entre 2003 et 2006, 304 EES ont ainsi été évalués. Le nombre d'établissements excellents, bons, compétents et incompétents était de 193, 90, 21 et 0, respectivement (HEEC, 2008). Cela signifie que 93 % des EES évalués étaient excellents ou bons, aucun n'étant considéré comme incompétent. Bien qu'en Chine, les décisions financières de l'État ne soient pas portées à la connaissance du public, le ministre de l'Éducation, Zhou Ji, a déclaré que les décisions de financement devaient dépendre directement des résultats de l'évaluation. On sait que ces résultats ont non seulement un impact sur le montant des fonds publics alloués aux universités, mais ont également, pour les universités, des implications relatives aux quotas d'inscriptions (volet planifié de façon centralisée par le gouvernement) et à l'autorisation des programmes de maîtrise ou de doctorat, cruciaux pour la réputation et le développement des universités (Zhou, 2004).

Principales conséquences de la mise en œuvre de la campagne d'évaluation

La présente section repose sur deux études consacrées aux impacts de la politique d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle (Li, 2006; Zhang et Zhu, 2007). Ces deux études s'intéressent principalement aux conséquences institutionnelles de cette évaluation et aux principaux problèmes posés.

Ces études s'intéressent en priorité aux impacts de la politique sur la gestion de l'enseignement et la planification du développement des universités, aux intrants mobilisés (ressources financières, professeurs et infrastructures) et aux performances enregistrées dans l'enseignement supérieur de premier cycle (amélioration du niveau des étudiants et de la qualité des universités). Si l'on en croit les données collectées dans le cadre de ces études, la politique d'évaluation de la qualité a nettement amélioré la gestion de l'enseignement et la planification du développement des universités; en revanche, les retombées de l'enseignement (acquis des élèves, notamment) n'ont quasiment pas évolué depuis le lancement de la politique d'évaluation (Li, 2006; Zhang et Zhu, 2007). Par ailleurs, grâce à la publication des résultats de l'évaluation, les étudiants sont en mesure de faire des choix plus éclairés concernant l'établissement dans lequel ils souhaitent s'inscrire, plutôt que de succomber uniquement à l'attrait de la réputation historique des EES (car celle-ci ne reflète souvent plus la réalité). De même, les employeurs peuvent utiliser les résultats de l'évaluation pour étayer leur décision d'embaucher tel ou tel diplômé plutôt qu'un autre. Le pouvoir central et les autorités locales disposent ainsi d'informations plus fiables au moment de décider d'augmenter ou de réduire le montant des fonds publics versés aux universités (Whitman, 2004).

Pendant, la politique d'évaluation a également eu des conséquences imprévues (Li, 2006; Zhang et Zhu, 2007). Tout d'abord, l'évaluation de la qualité n'est pas rentable. Deuxièmement, les autorités ont négligé le droit des universités à prendre part à l'élaboration de la politique d'évaluation. L'évaluation externe obligatoire, difficilement compatible avec les activités de routine des établissements, est désormais un fardeau bureaucratique pour les universitaires. En outre, l'indexation du financement sur les performances a donné naissance à une « culture de la conformité ». L'utilisation de documents falsifiés, notamment, s'est généralisée dans les universités évaluées, ce qui nuit non seulement à la respectabilité de l'évaluation, mais donne également un mauvais exemple aux étudiants. Enfin, et c'est là un point crucial, le recours à des indicateurs de performance uniformes a entraîné une homogénéisation des EES (Li, 2006; Zhang et Zhu, 2007).

Bilan de la politique d'évaluation de la qualité

Objectif(s) et conséquence(s) de la politique d'évaluation

Nous allons à présent nous efforcer de déterminer si la politique d'évaluation de la qualité a atteint ses objectifs, tant explicites qu'implicites. Un simple passage en revue des quatre objectifs qui lui ont été assignés (amélioration, information, transparence et conformité) suffit à montrer que l'objectif *amélioration de la qualité* n'a été atteint que dans une certaine mesure, et principalement dans le domaine de la gestion de l'enseignement et de la

planification du développement des universités. Concernant l'objectif *information*, la politique d'évaluation de la qualité semble porter ses fruits du point de vue des organismes de financement et des étudiants/employeurs potentiels. Cependant, la falsification détectée dans le processus d'évaluation a porté atteinte à sa crédibilité en tant que source d'informations fiable concernant la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle. Concernant la *transparence*, 93 % des EES chinois ont été jugés excellents/bons, ce qui paraît peu crédible. L'évaluation suggère que le niveau d'enseignement est tout à fait satisfaisant en Chine, et que la marge d'amélioration est limitée. Or les comparaisons et les médias internationaux font apparaître une situation bien différente. Dans ce cas, le système chinois d'évaluation de la qualité servirait en réalité d'instrument permettant de masquer la baisse de la qualité intrinsèque de l'enseignement de premier cycle et de légitimer cette baisse. Puisque la transparence suppose de dire la vérité, la falsification endémique réduit les notions de transparence et de responsabilité à un pur objet de rhétorique. Enfin, concernant la *conformité*, il est en réalité difficile de déterminer dans quelle mesure cet objectif a été atteint dans la pratique.

Réflexions sur la politique d'évaluation de la qualité

Les objectifs de l'évaluation et les méthodes employées définissent, dans une large mesure, les conséquences et l'efficacité des mesures mises en œuvre pour évaluer et améliorer la qualité de l'enseignement (Brennan et Shah, 2000). Dans cette section, nous examinerons tout d'abord le bien-fondé des objectifs explicitement assignés à la politique d'évaluation, à savoir l'*amélioration* et la *conformité*. Nous étudierons ensuite la mise en œuvre de la politique d'évaluation de la qualité, en nous intéressant particulièrement aux principales insuffisances observées en la matière, pour tenter de déterminer en quoi celles-ci peuvent entraver la réalisation des objectifs. Nous nous pencherons enfin sur l'organisme d'évaluation, les évaluateurs, les procédures d'évaluation, la mesure de la qualité, et les liens entre résultats d'évaluation et financement, en nous référant au « modèle général » d'évaluation de la qualité proposé par Van Vught et Westerheijden (1994), ainsi qu'à l'analyse des approches européennes d'évaluation proposée par Schwarz et Westerheijden (2004).

Objectifs de la politique d'évaluation de la qualité

À l'instar des politiques adoptées en la matière par de nombreux autres pays, le dispositif chinois d'évaluation de la qualité est censé promouvoir l'*amélioration*. La hausse rapide du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur s'est traduite par une diversité accrue parmi les étudiants et les professeurs, dont le niveau académique n'égale pas celui de leurs homologues des établissements d'élite. Or en principe, il est quasiment impossible de

comparer les performances d'un système d'enseignement supérieur d'élite à celles de l'enseignement supérieur de masse. Notamment, si les pouvoirs publics n'augmentent pas suffisamment les moyens humains et les ressources financières, une baisse de la qualité sera inévitable. Ainsi, le « fossé de la qualité », né de l'évolution contraire du nombre d'inscrits et des ressources unitaires (Barnett, 1992), est extrêmement difficile à réduire et ne pourra, en tout état de cause, résulter uniquement des dispositifs d'évaluation ou d'assurance de la qualité.

Cela ne signifie pas, toutefois, que le système d'évaluation tel qu'il a été mis en place en Chine n'a aucun effet en termes d'amélioration de la qualité. En Chine, la politique d'évaluation de la qualité a sensibilisé le public à l'importance de l'enseignement. Dans une certaine mesure, cette politique constitue donc un instrument puissant pour rééquilibrer les priorités : accordées jusqu'à présent de façon écrasante à la recherche universitaire du fait de la réforme du mécanisme d'évaluation des professeurs, les priorités pourraient en effet revenir à l'enseignement. La politique d'évaluation chinoise présente un autre avantage, à savoir l'optimisation des méthodes pédagogiques et la réforme de la gestion de l'enseignement. Dans une certaine mesure, le dispositif d'évaluation de la qualité peut contribuer à maximiser le rendement de ressources limitées. Il pourrait donc constituer un premier pas vers l'amélioration de la qualité. Cependant, les exigences accrues de qualité représentent par ailleurs une lourde charge de travail supplémentaire pour le personnel universitaire. Comme tous les autres travaux menés au sein des EES, les activités d'enseignement supposent de la part de ce personnel des efforts de créativité. De toute évidence, ce surcroît de travail, couplé au sentiment d'être surveillés de près, risque de démotiver les professeurs qui participent déjà à des initiatives visant à promouvoir l'innovation et la qualité. On ignore encore, pour l'heure, si cet élan initial se traduira, à long terme, par une amélioration continue de la qualité.

À la différence de la situation observée dans les autres pays, la *conformité* est un objectif figurant explicitement dans les documents d'orientation qui accompagnent la politique chinoise d'évaluation de la qualité. Compte tenu de l'évolution de la relation entre l'État et les EES, l'évaluation de la qualité est utilisée comme un instrument de suivi à distance des EES. Cependant, le problème est que ce dispositif finira par éroder l'autonomie des établissements, et entraver leur développement à long terme. Un tel objectif ne peut que s'accompagner de conséquences imprévues telles que l'émergence d'une culture de la conformité ou encore des falsifications.

Mise en œuvre de la politique d'évaluation de la qualité

Selon le « modèle général » proposé par Van Vught et Westerheijden (1994), c'est au gouvernement d'initier les processus d'évaluation, en créant un

organisme national chargé de coordonner le système d'évaluation de la qualité. Comme l'expliquent les auteurs, cet organisme doit avoir un statut juridique tout en étant indépendant du gouvernement et des EES, du moins du point de vue opérationnel (Schwarz et Westerheijden, 2004). En Chine, le MdE définit les procédures et les méthodes d'évaluation de la qualité, tandis que le HEEC, l'un des services du MdE, assure la mise en œuvre des évaluations obligatoires. Faute d'une participation active des EES, leurs exigences ont été négligées. Il est donc inévitable que le processus d'évaluation devienne un véritable fardeau bureaucratique pour les EES, au lieu de leur offrir la possibilité d'apprendre et de progresser. Parallèlement, puisqu'ils ne peuvent tout simplement ignorer le système d'assurance qualité, les EES se contentent d'y faire face de façon purement formelle, ce qui se traduit par l'organisation de « répétitions » frénétiques dans les jours qui précèdent une visite sur site, la journée entière étant alors passée à « baliser » le parcours de la visite, à planifier et à chorégraphier chaque instant et chaque question/réponse, afin de donner aux évaluateurs une impression optimale (Trow, 1996). Le travail de routine des universités s'en trouve donc fortement perturbé, et le temps précieux du corps enseignant est utilisé pour préparer la visite sur site, au lieu d'être consacré à des activités créatives permettant d'améliorer effectivement la qualité de l'enseignement dispensé dans les EES.

Dans le « modèle général », les évaluateurs externes sont choisis de façon à apporter une expertise spécifique (expérience universitaire, de la gestion, etc.), en fonction de l'objet et de l'objectif centraux de la visite (Van Vught et Westerheijden, 1994). Les évaluateurs externes sont, pour la plupart, issus de la sphère universitaire, mais la pratique courante veut que le comité d'experts comprenne également un représentant minoritaire des autres parties prenantes (Schwarz et Westerheijden, 2004). En Chine, les membres du comité d'experts sont des universitaires de diverses disciplines dotés d'une solide réputation académique et/ou d'une expérience de la gestion. En revanche, concernant la qualité pédagogique des programmes de premier cycle, les équipes d'évaluateurs ne comprennent aucun spécialiste de la pédagogie, de l'enseignement supérieur ni de l'évaluation de la qualité. On est donc en droit de s'interroger sur la fiabilité des évaluations, avec tout ce que cela implique pour l'amélioration de la qualité et la transparence vis-à-vis de la société. En outre, les évaluateurs sont tous issus du monde universitaire : nul représentant des employeurs, des anciens élèves ou des étudiants n'est invité à participer. On sait que chaque groupe d'intérêt a sa propre idée de ce qui définit la qualité, mais aussi des instruments de mesure à employer; au final, les modalités d'évaluation retenues résultent d'un compromis entre ces différents groupes d'intérêt (De Weert, 1990; Barnett, 1992; Vroeijsstijn, 1995; Tam, 2001). Puisque les autres parties prenantes n'ont pas droit de cité dans le processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement tel qu'il a été mis en place en Chine, ce processus risque de devenir un jeu entre le

gouvernement et les EES (le gouvernement ayant, évidemment, le dernier mot). Le refus de tenir compte de l'avis des étudiants, des employeurs et des autres acteurs sur l'évaluation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement nuit à l'efficacité de la politique, censée améliorer la qualité, et remet en cause la transparence du processus vis-à-vis de ces parties prenantes.

Suivant le « modèle général », les procédures d'évaluation doivent associer autoévaluations et examens externes par les pairs, les rapports d'autoévaluation servant alors de base aux examens externes. Un rapport d'évaluation, publié à l'issue de ceux-ci, présente les conclusions des visites sur site, et formule des recommandations à l'attention des établissements évalués (Van Vught et Westerheijden, 1994). En Chine, les procédures d'évaluation qualitative se composent de trois phases (autoévaluation, visites sur site et mesures correctrices ultérieures), combinant ainsi, conformément au « modèle général », autoévaluation et évaluation externe.

La mesure de la qualité doit reposer à la fois sur des indicateurs de performance et sur un examen par les pairs. Les indicateurs de performance ont certes un rôle à jouer dans l'évaluation de la qualité, mais ne constituent en aucun cas une fin en soi, de même qu'ils ne sauraient se substituer à un examen par les pairs – et inversement (Vroeijenstijn, 1995). En Chine, l'évaluation de la qualité est une combinaison d'indicateurs de performance et d'examens par les pairs. Cependant, au sein du processus d'évaluation, les examens par les pairs présentent un intérêt limité, en ce qu'ils dépendent, dans une large mesure, des indicateurs contrôlés par le MdE. Les experts externes n'entretiennent, jusqu'à présent, aucun dialogue actif avec le personnel des universités évaluées, ce qui pourrait pourtant inciter ces dernières à révéler certaines de leurs faiblesses et leur permettre, par la suite, de bénéficier de conseils avisés. Ainsi, bien que les résultats de l'évaluation qualitative soient désormais plus comparables, l'objectif d'amélioration a toutefois été négligé. De plus, les critères d'évaluation employés sont les mêmes pour tous les EES évalués, ce qui contribue, dans une large mesure, à uniformiser les établissements.

Le lien direct entre les résultats de l'évaluation et l'allocation de fonds a pour effet de renforcer la « culture de la conformité » (Van Vught et Westerheijden, 1994). Lorsque les remontées d'informations ont une influence déterminante sur le montant des ressources versées par le gouvernement, il n'est pas étonnant que les EES choisissent de mettre en évidence leurs points forts plutôt que leurs faiblesses, leurs succès plutôt que leurs échecs – voire essaient de masquer leurs faiblesses et leurs carences ce qui, au final, les empêche de progresser. Mais il y a pire : pour satisfaire aux critères de l'évaluation qualitative, les établissements évalués falsifient certains documents, tels que les copies d'examen des élèves, les thèses de second et troisième cycle ou encore les réglementations relatives à l'enseignement. La « création » de faux nécessite beaucoup de temps et d'efforts de la part du

personnel enseignant (il est même arrivé que les élèves soient mis à contribution). Ces pratiques de falsification non seulement nuisent à la transparence et à la validité du système, mais sont également contraires aux normes et à l'éthique professionnelles et universitaires, ce qui risque d'éroder davantage la confiance que la société place dans son système d'enseignement supérieur (Du et al., 2006).

Même si aucune falsification n'avait été observée au cours du processus d'évaluation qualitative, l'existence d'un lien direct entre les résultats de l'évaluation et le montant des fonds publics alloués incite naturellement les EES à se conformer aux exigences de l'évaluation. Par conséquent, les indicateurs utilisés dans le processus d'évaluation orientent le développement des universités, annihilant par là même les efforts de créativité qui sont l'essence de la qualité de l'enseignement supérieur. En outre, nul ne saurait ignorer que ce lien direct peut avoir une autre conséquence : renforcer la position des meilleures universités, au détriment de leurs homologues moins avancées (Vroeijenstijn, 1995).

Quelques suggestions pour optimiser la campagne d'évaluation

Au vu de l'analyse proposée ci-dessus, nous allons à présent formuler quelques suggestions susceptibles d'aider les responsables politiques. Ces suggestions concernant la politique d'évaluation de la qualité renvoient essentiellement aux modèles différentiel et rationnel d'élaboration et de réforme des politiques. Toute réforme politique nécessite une base solide, et doit tenir compte de la résistance et de l'inertie inévitables des établissements et des cadres existants (Musselin, 2005). Selon le modèle différentiel, il est essentiel de souligner la continuité des évolutions politiques, plutôt que d'adopter une politique entièrement nouvelle en ignorant ses prédécessrices (Thomas, 2001). En outre, politique et qualité sont étroitement liées. Le problème est que les responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre des dispositifs d'évaluation de la qualité doivent faire face à une exigence accrue de transparence, la nécessité d'agir prenant parfois le pas sur la réflexion et sur la durabilité des systèmes d'assurance qualité existants (Westerheijden et al., 2007). De toute évidence, comme nous l'avons expliqué plus haut, le lancement de la politique d'évaluation chinoise était censé répondre, en partie, à cette exigence de transparence. Cependant, les suggestions formulées dans ce rapport reposent sur le « modèle rationnel » d'élaboration des politiques, plutôt que sur des considérations politiques, l'objectif étant de réaliser un « gain social maximal », en l'occurrence l'amélioration de la qualité des EES chinois.

Chaque politique est mise en œuvre dans un environnement spécifique. Les réformes proposées ici tiennent compte des particularités du système d'enseignement supérieur chinois, ainsi que de certaines spécificités

culturelles chinoises. On sait bien que la vie culturelle chinoise se caractérise à la fois par la place centrale des relations humaines et par la volonté de maintenir les apparences. Compte tenu de la force remarquable des relations humaines, il faut privilégier les occasions de prendre des décisions collectives, et non individuelles, au moment de lancer les mesures d'évaluation, afin de minimiser les risques de corruption. La volonté de « maintenir les apparences » va dans le sens de l'objectif *conformité* assigné à l'évaluation de la qualité. Cette conformité accrue signifie que l'objet de l'évaluation peut avoir une influence déterminante sur les EES, en leur dictant leurs priorités et leurs stratégies d'investissement. Cela signifie, compte tenu du contexte culturel chinois, que l'évaluation de la qualité peut avoir une influence directe et considérable sur le développement des EES.

Mettre davantage l'accent sur l'objectif « amélioration de la qualité »

L'efficacité des politiques dépend des intentions qui les motivent : elles sont ainsi plus susceptibles de porter leurs fruits si leurs objectifs sont ciblés et clairement définis, que si ceux-ci sont implicites/ambigus (Gornitzka, 1999). Il est préférable de retirer la *conformité* de la liste des objectifs explicites assignés à la politique d'évaluation chinoise. Cela permettrait au processus de mettre davantage l'accent sur l'objectif *amélioration de la qualité*.

Renforcer le rôle de l'agence nationale d'évaluation de la qualité

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'efficacité du système d'évaluation de la qualité n'en sera que meilleure si l'organisme national d'évaluation (le HEEC) dispose d'une autonomie accrue. Il faut donc réaffirmer le rôle de l'agence nationale chinoise. Puisque la coordination de l'enseignement supérieur relève encore majoritairement du pouvoir gouvernemental, le cadre organisationnel dans lequel s'effectuent les évaluations nationales doit rester relativement proche du MdE. Nous suggérons, d'après le modèle différentiel de la réforme politique, que le MdE se charge de définir le cadre et les critères spécifiques de l'évaluation (c'est d'ailleurs le cas à l'heure actuelle), tout en laissant à un organisme national indépendant du gouvernement et des EES le soin de mettre en œuvre le processus.

Accroître la participation des établissements d'enseignement supérieur

Il est essentiel que les EES prennent part au processus d'évaluation de la qualité. Pour remédier à la montée en puissance de la bureaucratisation et des pratiques de falsification observée en Chine, les systèmes d'assurance qualité doivent être dotés, dès le départ, d'un mécanisme d'adaptation. En d'autres termes, les dispositifs d'évaluation doivent comprendre un « moteur interne » qui les pousse vers l'avant. Il peut être utile, à cet effet, de consulter les EES et de tenir compte de leur avis et de leurs besoins au moment d'élaborer les

mesures d'évaluation. À long terme, grâce à cette participation active, les EES seront peut-être plus enclins à révéler leurs faiblesses et à les soumettre aux évaluateurs externes lors des visites. Ces évaluateurs joueraient alors le rôle de « critiques bienveillants » ou de « consultants externes » chargés, par leurs conseils avisés, de faciliter les progrès, et non plus celui d'inspecteurs.

Réorganiser le comité d'experts

Modifier la composition du comité d'experts permettrait d'optimiser l'évaluation de la qualité en Chine. Tout d'abord, si les équipes d'évaluateurs externes comprenaient des experts de la pédagogie dotés d'une expérience professionnelle dans le domaine de l'évaluation de la qualité, ainsi que des représentants des autres groupes de parties prenantes (étudiants et employeurs, notamment), la fiabilité de l'évaluation n'en serait qu'améliorée, et les suggestions en la matière seraient plus utiles pour les EES. De plus, compte tenu de la force remarquable des relations humaines dans la société chinoise et de la corruption endémique, il faut s'efforcer, à tous les niveaux, d'éviter toute participation d'experts liés à l'établissement évalué, et de multiplier les occasions de formuler des appréciations collectives, et non individuelles. Nous suggérons en outre d'inclure un expert étranger dans chaque comité d'évaluation, afin de minimiser les risques de corruption et de tirer parti de l'expérience de pays dotés de systèmes d'évaluation de la qualité plus sophistiqués.

Diversifier les critères d'évaluation

Il est essentiel que les dispositifs d'évaluation de la qualité utilisent des critères d'évaluation diversifiés plutôt que des critères standardisés, responsables de l'homogénéisation des EES chinois. Dans le contexte du système d'enseignement supérieur chinois, décrit comme « un millier de fleurs écloses, qui n'en sont pas moins toutes de la même espèce » (Mohrman, 2003), nous suggérons que le premier cycle d'évaluation de la qualité serve à assigner un statut aux établissements, en d'autres termes à leur permettre d'identifier de nouveau leurs orientations en se consacrant en priorité à la recherche ou à l'enseignement, ou encore en combinant ces deux volets. Parallèlement, il faudrait diversifier les indicateurs d'évaluation employés pour des EES ayant chacun une spécialité propre, telle que la médecine, l'art et l'éducation physique (cette réforme a même déjà été engagée pour certains établissements spécialisés). Par la suite, lors du second cycle d'évaluation, il serait possible de concevoir des critères d'évaluation distincts pour des établissements dotés de missions et d'orientations différentes. En outre, le principe des indicateurs différenciés dans le cas d'établissements ne présentant pas les mêmes spécialités pourrait également être appliqué aux différentes disciplines proposées dans les universités polyvalentes.

Promouvoir un cadre central d'évaluation : le mécanisme interne d'assurance qualité

Renforcer les liens entre évaluation externe et évaluation interne contribuerait largement à améliorer la politique d'évaluation de la qualité, en instaurant un système d'apport mutuel entre ces deux processus. L'un des moyens d'y parvenir serait d'axer la visite sur site des évaluateurs externes sur le mécanisme interne d'assurance qualité. L'élaboration et la mise en œuvre de contrôles qualité internes stricts et fiables feraient alors l'objet d'un suivi externe. Certains auteurs sont persuadés que dès lors qu'un système d'évaluation de la qualité est arrivé à maturité, les contrôles et les évaluations internes sont plus crédibles et contribuent davantage à améliorer la qualité que ceux effectués par des évaluateurs externes (Harvey et Newton, 2007). Pour l'heure, la Chine est encore dans la phase initiale d'évaluation de la qualité. L'accent doit être mis sur l'organisation de contrôles internes systématiques au sein des EES et de leurs unités. Puisque « l'objet central de l'évaluation de la qualité peut avoir une influence décisive sur les priorités et les stratégies d'investissement des EES », l'évaluation externe, dès lors qu'elle porte en priorité sur le contrôle des dispositifs internes d'assurance qualité, contribuera sans nul doute à doter les EES des mécanismes adéquats.

Modifier la nature du lien entre résultats de l'évaluation et allocation des ressources

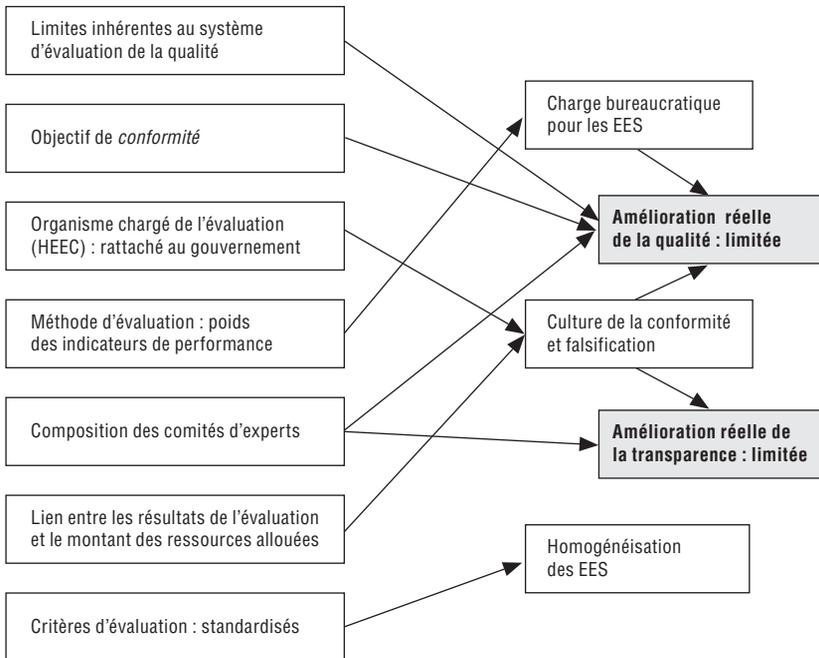
Comme nous l'avons expliqué plus haut, le fait que l'allocation des ressources dépende directement des résultats de l'évaluation a un effet négatif sur le développement des EES chinois. Vroeijenstijn (1995) considère ainsi l'indexation du financement sur les performances comme un simple palliatif à l'évaluation de la qualité. Cependant, ce lien entre qualité et financement est inévitable, la question centrale portant en réalité sur la nature de ce lien. Au vu de l'expérience de certains autres pays, nous suggérons que les résultats influencent le montant des fonds alloués, sans que cette relation soit représentée exactement par une formule mathématique (Schwarz et Westerheijden, 2004). On sait désormais que l'existence de ce lien encourage l'émergence d'une « culture de la conformité ». En termes de faisabilité, nous ne pouvons qu'essayer de réduire cette « conformité », sans toutefois parvenir à l'éradiquer.

Conclusion

L'analyse que nous avons proposée dans ce rapport montre que la politique chinoise d'évaluation de la qualité de l'enseignement de premier cycle n'a pas totalement atteint ses objectifs, notamment en ce qui concerne l'amélioration de la qualité et la transparence. L'étude des principaux facteurs à l'origine de ce manque d'efficacité met en évidence un certain nombre de facteurs inévitables

et de facteurs impondérables. D'un côté, le système d'évaluation de la qualité a ses propres limites et ne parvient pas à réaliser pleinement l'objectif d'amélioration. De l'autre côté, les carences observées du point de vue de l'élaboration de la politique (objectifs explicites et approches retenues pour sa mise en œuvre, notamment) contribuent elles aussi à entraver les objectifs du système que sont l'amélioration et la transparence. Le graphique 1 présente, de façon schématique, l'analyse des principaux facteurs à l'origine du manque d'efficacité de la politique d'évaluation de la qualité.

Graphique 1. Principaux facteurs expliquant le manque d'efficacité de la politique d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle



Ainsi, les résultats décevants de l'évaluation de la qualité par rapport aux objectifs qui lui avaient initialement été assignés ne sauraient être attribués uniquement aux modalités d'élaboration et de mise en œuvre de la campagne d'évaluation, bien que certaines améliorations puissent être apportées en la matière, comme nous l'avons expliqué. Nous ne pouvons attendre du système d'évaluation qu'il résolve tous les problèmes de l'enseignement supérieur. De toute évidence, il faut accroître les investissements dans le secteur; simultanément, l'enseignement supérieur évoluant vers un système de masse, la notion même de qualité doit être diversifiée pour couvrir les différents types

d'établissements existants. Ainsi, on ne peut décemment appliquer à l'enseignement de masse les mêmes critères de qualité que ceux employés avec l'enseignement d'élite. En outre, en dépit de leurs spécificités contextuelles évidentes, la politique chinoise d'évaluation de la qualité et ses homologues occidentales se heurtent aux mêmes problèmes. Par conséquent, l'étude de l'expérience des autres pays s'avérerait sans nul doute bénéfique pour l'avenir de la politique chinoise d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

Remerciements

Nous adressons nos plus vifs remerciements au Dr Paul Temple, Institut de l'éducation, Université de Londres, pour l'excellence des suggestions formulées concernant le présent rapport.

Les auteurs :

Shuiyun Liu

Department of Lifelong Learning and Comparative Education

Institute of Education

University of London

20 Bedford Way

London, WC1H 0AL

Royaume-Uni

E-mail : sliu@ioe.ac.uk

Dr Maria João Rosa

Département d'économie, de gestion et d'ingénierie industrielle

Université d'Aveiro

Campus de Santiago

3810-193 Aveiro

Portugal

Centre de recherche sur les politiques d'enseignement supérieur (CIPES)

Rua 1º de Dezembro, nº 399

4450 Matosinhos

Portugal

E-mail : m.joa@ua.pt

Références

Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education: Total Quality Care*, SRHE et Open University Press, Buckingham.

Brennan, J. et T. Shah (2000), *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*, SRHE et Open University Press, Buckingham.

- CCPCC (Comité central du Parti communiste chinois) (1985), *The Decision on the Reform of Educational System*, People's Press, Beijing (en chinois).
- Clark, B.R. (1983), *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, University of California Press, Berkeley.
- De Weert, E. (1990), « A Macro-analysis of Quality Assessment in Higher Education », *Higher Education*, vol. 19, n° 1, pp. 57-72.
- Du, R. et al. (2006), « The Pluralism of Higher Education Quality and the Reform of the Assessment System: Review of the Annual Conference of the Association of Higher Education Évaluation in 2006 », *Chinese Higher Education Evaluation*, n° 4, pp. 23-27 (en chinois).
- Gornitzka, Å. (1999), « Governmental Policies and Organizational Change in Higher Education », *Higher Education*, vol. 38, n° 1, pp. 5-31.
- Harvey, L. et J. Newton (2007), « Transforming Quality Evaluation: Moving on », in D.F. Westerheijden, B. Stensaker et M.J. Rosa (éd.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Springer, Dordrecht.
- HEEC (Higher Education Evaluation Center) (2008), site Internet du ministère chinois de l'Éducation, www.pgzx.edu.cn/index.jsp, consulté le 15 janvier 2008.
- Huisman, J. et M. van der Wende (éd.) (2004), *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*, ACA Papers on International Cooperation, Lemmens, Bonn.
- Lester P.J. et J. Stewart (2000), *Public Policy: An Evolutionary Approach*, 2^e édition, Wadsworth, Belmont.
- Li, B. (2006), « The Review of Investigation in 177 Higher Education Institutions Evaluated from 2003 to 2005 », www.pgzx.edu.cn/upload/files/yuanxiaopinggu/LiYB1.pdf (en chinois).
- Liu, L. (2004), « The Disparity of Educational Expenditure per Student », *Information and Research*, 15 janvier (en chinois).
- Liu, S. (2006), « Please Stop Pelting Bad Eggs at University Students », *Nanjing Morning Post*, 19 décembre (en chinois).
- MdE (ministère chinois de l'Éducation) (1998-2005), *Chinese Education Yearbook*, People's Education Press, Pékin (en chinois).
- MdE (2002), *Project of Quality Assessment of Undergraduate Education*, ministère chinois de l'Éducation, Pékin (en chinois).
- MdE (2004), « International Students in China », www.moe.edu.cn/english/international_3.htm (en chinois).
- MdE (2006), *Materials for the 3rd Press Conference of the Ministry of Education in 2006*, <http://202.205.177.12/edoas/website18/info18486.htm> (en chinois).
- Mohrman, K. (2003), *Higher Education Reform in Mainland Chinese Universities: An American's Perspective*, www.sais-jhu.edu/Nanjing/downloads/Higher_Ed_in_China.pdf.
- Mok, K.H. (2002), « Policy of Decentralization and Changing Governance of Higher Education in Post-Maoist China », *Public Administration and Development*, vol. 22, n° 3, pp. 261-273.
- Musselin, C. (2005), « Change or Continuity in Higher Education Governance: Lessons Drawn from Twenty Years of National Reforms in European Countries », in I. Bleiklie et M. Henkel (éd.), *Governing Knowledge: A Study of*

- Continuity and Change in Higher Education – A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Springer, Dordrecht.
- Neave, G. et F.A. van Vught (éd.) (1994), *Government and Higher Education in Developing Nations: A Conceptual Framework*, Pergamon Press, Oxford.
- Pan, M. (2006), « The Quality Strategies in Chinese Higher Education », *Journal of National Academy of Education Administration*, n° 2, pp. 3-7 (en chinois).
- Schwarz, S. et D.F. Westerheijden (2004), « Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. Synopsis of the Current Situation and Dynamics in Europe », in S. Schwarz et D.F. Westerheijden (éd.), *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. Current Situation and Dynamics in Europe*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Tam, M. (2001), « Measuring Quality and Performance in Higher Education », *Quality in Higher Education*, vol. 7, n° 1, pp. 47-54.
- Thomas, R.D. (2001), *Understanding Public Policy*, 10^e édition, Prentice Hall Publishers, New Jersey.
- Trow, M. (1996), « Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective », *Higher Education Policy*, vol. 9, n° 4, pp. 309-324.
- Van Vught, F.A. et D.F. Westerheijden (1994), « Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education », *Higher Education*, vol. 28, n° 3, pp. 355-371.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995), « Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis », *Higher Education Policy*, vol. 30, Jessica Kingsley, Londres.
- Wang, C. (2003), « The Scientificity and Preciousness of University Rankings », *Journal of Ningbo University*, n° 5, pp. 4-9 (en chinois).
- Westerheijden, D.F., B. Stensaker et M.J. Rosa (2007), « Is There a Logic in the Development of Quality Assurance Schemes? From Comparative History to Theory », rapport présenté lors de la conférence de l'INQAAHE, Toronto, Canada, 2-5 avril.
- Whitman, I. (2004), « OECD Review of Financing and Quality Assurance Reforms in Higher Education in the People's Republic of China », OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/31/3/32570858.pdf.
- Zhang, J. (2002), « The Balance between Research and Teaching in College Teacher Assessment », *Journal of Architectural Education in Institutions of Higher Learning*, n° 4, pp. 83-84 (en chinois).
- Zhang, J. et S. Zhu (2007), « Investigation on Higher Education Quality Assessment in China », *Science Times*, 2 janvier (en chinois).
- Zhou, J. (2004), « Promoting Quality Assessment and Improving Teaching Quality in Chinese Higher Education Institutions », discours prononcé devant la fondation du Centre d'évaluation de l'enseignement supérieur (HEEC), Pékin, Chine, 26 octobre (en chinois).

Négociations dans le cadre de la réforme du système des salaires : le cas du secteur universitaire finlandais

par

Jouni Kekäle

Université de Joensuu, Finlande

En 2001, le gouvernement finlandais a décidé de mettre en place un nouveau système des salaires au sein du secteur public, afin de mieux prendre en compte les contraintes propres à chaque poste ainsi que les performances des employés. Ainsi, en juin 2006, à l'issue de longues négociations, employeurs et syndicats sont parvenus à un accord sur le nouveau système de rémunération à mettre en place au sein du secteur universitaire finlandais. Ce nouveau système des salaires évalue à la fois 1) les contraintes générales inhérentes à chaque poste et 2) les performances individuelles de chaque employé. Jusqu'en 2007, l'auteur de cet article a été l'un des principaux représentants des employeurs dans le cadre des négociations menées par le ministère de l'Éducation. Ce rapport présente cette réforme de grande ampleur, ainsi que le cycle de négociations qui l'a précédée. Il met en lumière le rôle central de la négociation collective, souvent mal comprise par les professeurs et les chercheurs du secteur de l'enseignement supérieur au sens large.

Introduction

En 2001, le gouvernement finlandais a décidé que l'ensemble de la fonction publique devait se doter d'un nouveau système des salaires, à même de mieux tenir compte des exigences réelles associées à chaque poste, mais aussi des performances individuelles de chaque employé. Conformément aux grandes lignes de la politique de gestion des ressources humaines définies par le gouvernement (gouvernement de Finlande, 2001), le secteur public devait mettre en place de nouveaux modèles de rémunération afin de récompenser les bonnes performances. Le gouvernement ne justifiait cette volonté de réforme que par des raisons pratiques. Son intention était notamment de réduire l'écart observé entre la fonction publique et le secteur privé en termes d'évolution et de niveau des salaires, ces deux secteurs se faisant de plus en plus concurrence autour de la main-d'œuvre disponible, en raison de la baisse des effectifs par tranche d'âge et du départ en retraite massif des *baby-boomers*.

La réforme répondait par ailleurs à d'autres besoins recensés sur le marché de l'emploi. Ainsi, partout dans le monde, on exigeait désormais d'accroître les rendements et d'améliorer les performances; et la Finlande ne faisait pas exception à la règle. Il fallait promouvoir la flexibilité des échelles de salaires, tout en disposant de critères d'évaluation salariale clairs. Le bas niveau des salaires et les insuffisances observées en matière de remontées d'informations étaient depuis longtemps montrés du doigt dans les « baromètres » et autres enquêtes menées auprès du personnel de la fonction publique, notamment dans les universités. En outre, l'objectif était d'encourager le personnel à développer ses compétences individuelles, tout en améliorant la gestion et la gouvernance.

Notons que la politique d'orientation globale du secteur public a progressivement évolué d'un modèle initialement hiérarchique et bureaucratique vers un modèle plus dynamique, axé sur la compétitivité, les réseaux, la gestion de la qualité et un système de rémunération plus attractif (Petrow, 2006).

Les universités représentent, de loin, la plus grosse part du secteur public. Ainsi, en Finlande, elles emploient près de 31 000 personnes, alors même que la totalité de la fonction publique ne représente que quelque 124 000 salariés et employés. À l'heure actuelle, le pays compte 20 universités : dix universités polyvalentes, six universités spécialisées et quatre académies d'art (voir, par exemple, ministère de l'Éducation, 2006).

Au sein des universités, le montant des salaires est traditionnellement fonction de trois facteurs : 1) le salaire de base correspondant à chaque poste ou fonction; 2) le nombre d'années d'ancienneté; et, dans certains cas, 3) une rémunération supplémentaire versée au titre d'excellentes performances ou d'un surcroît de travail. Les universités fixent elles-mêmes les salaires de leurs employés, bien que le montant minimal du salaire de base correspondant à chaque poste et le montant minimal des primes d'ancienneté soient définis dans les conventions collectives signées entre le ministère de l'Éducation et les syndicats majoritaires représentant les employés. De même, toutes les conventions collectives de portée générale définissent le niveau minimal des salaires et déterminent les limites dans lesquelles l'employeur peut fixer le salaire de ses employés. Dans le nouveau système de rémunération, les salaires se composent de deux volets : une composante basée sur la classification des postes, et une composante basée sur les performances de chaque employé dans la fonction qui lui a été assignée.

Le gouvernement souhaitait que le nouveau système des salaires soit opérationnel dans l'ensemble du secteur public avant la fin de l'année 2006. Dès 2005, les parties aux négociations ont signé des conventions tablant généralement sur une augmentation moyenne des salaires de l'ordre de 7.25 % en quatre ans, les pouvoirs publics s'étant engagés à financer un tiers de cette hausse (Mattila, 2005).

En 2003, le ministère de l'Éducation a chargé un groupe de travail de négocier la convention qui instaurerait le nouveau système des salaires au sein du secteur universitaire. Ce groupe de négociateurs était composé de quatre représentants des employeurs en provenance de la sphère universitaire et de trois représentants des employés issus des principaux syndicats. Le groupe de négociateurs était présidé par Juhani Dammert, conseiller de l'éducation au ministère de l'Éducation. Jusqu'à la fin de l'année 2006, l'auteur de cet article a assuré la fonction de vice-président du groupe de négociateurs, comptant par ailleurs parmi les principaux représentants des employeurs dans le cadre des négociations collectives.

Parties à la négociation collective et réglementation du marché du travail en Finlande

Melin (2006) a fait remarquer que la réglementation du marché de l'emploi finlandais présentait les spécificités suivantes : des conventions collectives contraignantes et de large portée gérées de façon centralisée (du moins jusqu'en 2007); un taux élevé de syndicalisme (environ 70 à 80 % de la main-d'œuvre); le poids politique des syndicats; un gouvernement acquis aux accords tripartites et nationaux; des pratiques centralisées sur le marché de l'emploi, alliées à une

solide défense des intérêts régionaux par les représentants syndicaux locaux ; et enfin un taux élevé d'emploi au sein de la population féminine.

Il existe trois organisations nationales de syndicats, ou confédérations syndicales, en Finlande : l'Organisation centrale des syndicats finlandais (*Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö* ou SAK), qui représente essentiellement les travailleurs manuels ; la Confédération finlandaise des salariés (*Toimihenkilökeskusjärjestö* ou STTK), qui représente les employés ; et la Confédération finlandaise des syndicats des salariés diplômés de l'enseignement supérieur (*AKAVA*), qui représente essentiellement les professionnels ayant suivi une formation universitaire, titulaires d'un diplôme universitaire ou exerçant le métier de professeur, maître de conférence, assistant de recherche, chercheur, de professeur non titulaire ou d'expert universitaire. Ces confédérations syndicales représentent une grande partie des employés finlandais : ainsi en 2006, l'AKAVA comptait 31 syndicats affiliés, représentant au total 461 000 adhérents des diverses branches du marché de l'emploi. La SAK défendait quant à elle les intérêts de plus d'1 million de salariés, tandis que la STTK fédérait 20 syndicats et représentait près de 650 000 employés finlandais. La Finlande compte, à l'heure actuelle, à peine plus de 5 millions d'habitants. L'AKAVA estime que, parmi sa clientèle potentielle, le taux de syndicalisme serait de 70 % (pour de plus amples informations, voir www.akava.fi, www.sttk.fi et www.sak.fi). Parmi les grandes associations patronales figurent notamment la Confédération des entreprises finlandaises (EK), la Commission des employeurs des collectivités locales (KT), le Département de gestion du personnel du secteur public et la Commission des employeurs de l'Église (*Church Employers' Commission*).

Les confédérations nationales représentant les employés et le patronat se chargent de mener les négociations aboutissant aux accords applicables, en matière de politique des revenus, à l'échelon national, c'est-à-dire aux conventions dites « de large portée » (il s'avère que depuis 2007 les accords de large portée négociés en matière de politique salariale par le pouvoir central ont été abandonnés au profit d'accords négociés à l'échelon local). Le gouvernement prend part à ces négociations au titre de sa politique fiscale et sociale. En effet, les allocations de chômage, les retraites, l'aide financière à la formation des adultes et les comptes épargne-temps sont autant de questions généralement inscrites à l'ordre du jour de ces négociations tripartites en matière de politique des salaires. Les conventions collectives sur les salaires et autres conditions de travail, qui constituent des instruments juridiques contraignants, sont conclues par les syndicats représentant les employeurs et les employés. Au sein du secteur public, les parties aux conventions collectives conclues à l'échelon national sont le Service des employeurs du secteur public et trois organismes de négociation : le Syndicat de la fonction publique et du secteur des services sociaux (JHL), la Commission des

négociations du secteur public de l'AKAVA (JUKO), et Pardia, la Fédération des employés salariés (voir ci-dessous).

Les précédents cycles de négociations collectives ayant pour objet d'établir une convention applicable au secteur universitaire avaient été menés sous la houlette du ministère de l'Éducation; il en est allé de même pour les négociations entourant le nouveau système de rémunération. Le ministère a ainsi mené des négociations avec les organismes spécialisés des confédérations syndicales (ou leurs principaux affiliés) : avec le JHL, qui représente la SAK; avec l'Association du personnel des universités (YHL)/Pardia, qui représente la STTK; et avec la JUKO, organisme de négociation de l'AKAVA. Le ministère de l'Éducation a créé un groupe de négociateurs composé de quatre représentants des employeurs universitaires (ce groupe étant composé, jusqu'en 2007, de l'auteur de cet article; d'Esa Luomala, directeur administratif, Université technologique d'Helsinki; d'Arto Oikkonen, directeur administratif, Université technologique de Lappeenranta; et de Kira Ukkonen, directrice des ressources humaines, Université d'Helsinki). Trois représentants des syndicats majoritaires et des organismes de négociation (Kaarina Saikkonen, puis Markku Rehmonen, du JHL; Päivikki Kumpulainen, puis Kerttu Pellinen, de l'YHL; et enfin Arja Vehmas, de la JUKO), chargés de défendre les intérêts des membres et de représenter les employés des universités, ont également pris part aux négociations. Celles-ci ont naturellement bénéficié de la contribution de nombreux autres acteurs : il s'agit, du côté des employeurs, de certains postes clés de direction (recteurs et directeurs administratifs, notamment) et de quelques grandes figures du syndicalisme. N'étant affiliés à aucun parti politique, les syndicats jouissent, à ce titre, d'une certaine indépendance. Par définition, les négociations ont été menées entre des parties indépendantes et démocratiques, le processus ne pouvant dès lors être directement orienté ou dicté par quelque participant que ce fut.

Le Département des ressources humaines du ministère finlandais des Finances (officiellement « Département de gestion du personnel du secteur public » ou VTML), a offert son concours durant le cycle de négociations. L'organisation a été confiée à Teuvo Metsäpelto, directeur de département, responsable du marché de l'emploi au gouvernement. Teuvo Metsäpelto, et notamment Seija Petrow, directrice des conventions collectives, de même que le conseiller Tuomo Vainio, ont personnellement contribué aux négociations à différents stades du processus. Le VTML est chargé de planifier la politique de gestion des ressources humaines de l'administration publique; il négocie avec les confédérations syndicales mais également, si nécessaire, avec leurs adhérents. Ensemble, les parties à ces négociations ont ainsi signé des Accords généraux sur les salaires applicables au marché de l'emploi dans son ensemble, ainsi qu'une série de conventions collectives de portée nationale relatives au secteur public. Certains des documents de référence et des

principes clés du nouveau système de rémunération avaient souvent, au préalable, fait l'objet d'un accord entre les parties; c'était le cas notamment de l'échéance imposée au ministère de l'Éducation et aux représentants syndicaux pour parvenir à un accord. Le ministère de l'Éducation s'était cependant vu confier la responsabilité exclusive de définir le système d'évaluation. Conformément aux dispositions légales, le VTML est en droit d'examiner et de contrôler les conventions établies par les organismes de négociation locaux (en l'occurrence, le ministère de l'Éducation), voire de s'y opposer.

Les différentes phases du travail de préparation et du processus de négociation

Les négociations se sont déroulées en plusieurs phases, et ont subi l'influence de processus parallèles avec lesquels elles ont interagi, du moins dans une certaine mesure. Voici les phases, processus et domaines d'action clés ayant affecté le cycle de négociations :

1. contributions diverses et conventions collectives menées sous la direction du VTML ;
2. phase préliminaire d'élaboration du système de classification et d'évaluation ;
3. début du processus de négociation sous la houlette du ministère de l'Éducation ;
4. débat public consacré à la réforme ;
5. fin des négociations.

Bien que l'on puisse considérer qu'il s'agit là de processus distincts, ceux-ci sont néanmoins interdépendants à de nombreux égards. Le premier d'entre eux a été lancé avant les autres, et s'est ensuite poursuivi en parallèle. En d'autres termes, le VTML et les confédérations du marché de l'emploi ont suivi de près le processus de négociation et n'ont cessé d'y contribuer. Les phases 2 à 5 se sont déroulées de façon chronologique. Par souci de clarté, je présenterai toutefois les principaux aspects de ces phases dans différentes parties du rapport.

Conventions collectives de portée nationale et contributions au processus

La réforme a été engagée en 1992, date à laquelle le VTML a publié ses lignes directrices relatives à la politique des salaires et des rémunérations au sein du secteur public (soit quelque 14 ans avant l'achèvement réel du cycle de négociations). Selon le VTML, il était temps de réformer le système de rémunération en vigueur au sein du secteur public. Les lignes directrices

proposaient que les salaires tiennent davantage compte des contraintes spécifiques à chaque poste et des performances individuelles des employés; que les salaires soient plus en adéquation avec ceux des autres secteurs du marché de l'emploi; qu'ils soient flexibles, de façon à pouvoir refléter l'évolution du travail; et enfin qu'ils soient moins étroitement liés aux années d'ancienneté, à la durée des études supérieures, et aux autres facteurs n'ayant aucun rapport direct avec les performances individuelles (VTML, 1992).

En 1993, les grands principes de la réforme du système de rémunération ont également été intégrés à la convention collective nationale pour le compte de l'administration publique. Les syndicats ont cependant réagi en définissant leurs propres objectifs chiffrés pour la phase concrète des négociations. Au cours des années qui ont suivi, les principales parties aux négociations sont parvenues à un accord sur les principes généraux qui allaient servir de fondement à la réforme du système de rémunération au sein des divers secteurs publics. Les organismes locaux en charge des négociations ont alors pu dégager le consensus nécessaire et définir une procédure adaptée, conformément aux lignes directrices générales. Les principales conventions ont été publiées en 1997 et 1999; dans leur déclaration commune en date du 13 juin 2001, les principales parties aux négociations se sont engagées à promouvoir la réforme. Cette même année, le gouvernement finlandais a décidé que le secteur public devait réformer son système de rémunération, et les principaux responsables politiques, parmi lesquels le Parlement finlandais et le président, se sont engagés à promouvoir et à financer cette réforme.

Les années 90 et le début des années 2000 ont été marqués par des progrès constants et très méticuleux sur la voie d'un nouveau système de rémunération de large portée destiné au secteur public. Au début des années 90, la Finlande a été confrontée à une grave récession. En 1995, le gouvernement a donc consenti pour la première fois un surcroît de financement (représentant 0,5 % de la masse salariale totale), destiné à alimenter le nouveau système de rémunération (Mattila, 2005). À l'automne 2004, plus de 40 % des effectifs du secteur public n'étaient toujours pas couverts par ce nouveau système.

Une convention collective a finalement été signée le 14 décembre 2004; cela a permis d'arrêter une date définitive pour l'achèvement de la réforme dans tous les secteurs et organismes publics. Pour les universités, cette date-butoir était le 30 novembre 2005. Passée cette date, en l'absence de convention collective, aucune hausse des salaires ne serait autorisée (hormis celles convenues dans l'accord général sur les salaires) jusqu'à ce que le nouveau système de rémunération soit mis en place et appliqué (Virka- ja työehtosopimus, 2004).

Phase préliminaire d'élaboration des systèmes de classification et d'évaluation

En 1995, quatre universités pilotes ont commencé à développer le nouveau système de rémunération qui allait être mis en place par la suite dans l'ensemble du secteur universitaire. Il s'agissait, dans un premier temps, de l'Université technologique de Lappeenranta, de l'Université de Kuopio, de l'Université de Joensuu et de l'Université de Tampere. Ce travail a été mené conjointement par les employeurs (universités) et les représentants locaux des syndicats; l'ensemble a été supervisé par le ministère de l'Éducation, qui n'a cessé, durant ce processus, de consulter les syndicats.

L'élaboration des systèmes de classification et d'évaluation était l'un des principaux volets du travail effectué au sein des universités pilotes. Dans un premier temps, celles-ci ont envisagé d'utiliser les systèmes existants, mais n'ont pas tardé à s'apercevoir qu'il était nécessaire de mettre au point un système de classification propre aux activités universitaires. Au cours des années suivantes, un formulaire de classification des postes a été développé, amélioré et testé en trois phases successives. Ce formulaire permettait de déterminer les responsabilités, les capacités de résolution de problèmes, les aptitudes sociales et les connaissances de base requises pour chaque poste. À l'issue de cette analyse, ces différents paramètres étaient synthétisés de façon à définir la classification globale du poste. Un autre système, relativement simple, servait à évaluer les performances de chaque employé. Les syndicats ont cependant contesté la validité des résultats obtenus. Ils ont donc proposé d'autres méthodes d'évaluation, mais aucun consensus n'a pu être dégagé. La phase de développement des formulaires de classification s'est achevée à la fin des années 90.

Par la suite, le ministère de l'Éducation a créé un groupe de travail constitué uniquement de représentants des employeurs. Ce premier groupe était présidé par le directeur administratif de l'Université de Joensuu, Matti Halonen. Le groupe de travail s'était cependant vu assigner une mission confuse : évaluer le travail de développement accompli et définir clairement les objectifs visés par les employeurs à l'issue des négociations. Le groupe de travail a remis son rapport le 31 octobre 2001.

Immédiatement après la publication de ce rapport, le ministère de l'Éducation a créé un autre groupe de travail exclusivement constitué, cette fois encore, de représentants des employeurs. Ce groupe était présidé par l'auteur de cet article, qui avait « hérité » cette fonction de Matti Halonen, qui s'appropriait à partir en retraite. Ce groupe de travail avait pour mission de concevoir et de présenter le nouveau système de rémunération destiné au secteur universitaire. Ce travail devait être achevé avant le 30 avril 2002. Les différentes propositions élaborées par le groupe s'appuyaient sur les

travaux menés au sein des universités pilotes, mais visaient à simplifier considérablement le système de classification développé par celles-ci. Le groupe de travail a également suggéré d'utiliser, pour évaluer les performances des enseignants et des chercheurs, les critères objectifs appliqués jusqu'alors pour déterminer le mérite académique, tels que le nombre de thèses de doctorat dirigées ou le nombre de publications validées par un examen collégial (Kekäle *et al.*, 2002). Le groupe de travail a par ailleurs souligné la nécessité de prendre en compte les spécificités propres à chaque discipline, de façon à ce que le mérite d'un universitaire ne soit évalué qu'à l'aune de celui des collègues de sa discipline (Becher et Trowler, 2001; Kekäle, 2001).

Une fois le rapport publié, différentes parties prenantes ont été invitées à le commenter de façon officielle. Peu après, le ministère de l'Éducation a chargé le groupe de travail constitué de représentants des employeurs d'une nouvelle mission : évaluer l'impact des avis formulés par les universités et les syndicats concernant le système de rémunération théorique proposé par le groupe de travail; jouer le rôle de comité de pilotage vis-à-vis des universités; faire office de groupe d'experts auprès du ministère de l'Éducation durant les négociations et la phase de développement; et enfin assurer le bon déroulement de la réforme. Pour simplifier le système de classification des postes, le groupe de travail a organisé une session pilote durant laquelle 1 222 salariés de six universités ont été évalués; ce groupe de salariés était constitué d'universitaires et de fonctionnaires, représentant au total 169 fonctions différentes. Les syndicats ont essayé d'enrayer ce travail de développement, faisant valoir qu'ils n'avaient pas été impliqués directement dans les volets les plus récents du projet. La session pilote reposait cependant sur les efforts conjoints des universités pilotes d'origine. Les relations employeurs-syndicats se sont apaisées, et cette expérience a servi de travail préliminaire au développement des systèmes de classification mené, en toute logique, sous la houlette des employeurs. La session pilote a donc pu se poursuivre et être menée à terme par les universités.

Le formulaire de classification des postes mis au point à l'Université de Tampere a été retenu en vue d'être intégré au nouveau système. Les tâches répertoriées ont ensuite été divisées en sept groupes différents couvrant le personnel enseignant et le personnel administratif. Ces groupes ont été définis en fonction d'un nombre total de points : les tâches présentant les scores les plus élevés appartenaient à la catégorie n° 7, tandis que les tâches présentant les scores les plus bas appartenaient à la catégorie n° 1. Le profil de chaque groupe a ensuite été défini à l'aide des réponses les plus fréquentes aux questions figurant sur le formulaire de classification initial. La teneur de ces réponses a servi à formuler une description globale de chacune des catégories identifiées. Cette catégorisation (un plan de classification) a ensuite

été proposée comme outil de classification. Chaque tâche pouvait ainsi être évaluée à l'aune de la description globale associée à chacune des catégories, mais aussi comparée aux autres tâches, afin de déterminer la catégorie la plus adaptée à chacune d'entre elles. Cet outil associait les nombreux critères et la centaine d'alternatives du formulaire de classification initial à sept catégories différentes, permettant ainsi de simplifier considérablement le système initial. S'appuyant sur ces efforts de développement, le groupe de travail a remis le 12 mars 2003 un rapport au ministère de l'Éducation (Kekäle et al., 2003). Ce rapport contenait un projet détaillé de système de classification, appelé « Plan de classification ».

Début du processus de négociation sous la houlette du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation a alors considéré que toutes les conditions étaient réunies pour entamer les négociations, puisque l'on disposait désormais d'un modèle concret pour le système d'évaluation et que les principes généraux du système de rémunération avaient été explicités. Le VTML a alors commencé à suivre de près le processus. Au printemps 2003, le ministre de l'Éducation a créé un groupe de négociateurs présidé par Juhani Dammert. Le groupe a entamé ses travaux dès le lendemain de la publication du rapport (Kekäle et al., 2003). Longtemps à l'écart du processus, les syndicats y participaient de nouveau directement. Le groupe a décidé d'ouvrir les négociations qui devaient déboucher sur la convention collective. Les attentes des employeurs étaient considérables, mais il s'est avéré que les syndicats affiliés ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur le système de classification, chacun ayant son propre projet et sa propre idée de ce que devait être le système d'évaluation. Les syndicats se sont efforcés d'affiner et d'harmoniser leurs points de vue et leurs propositions, mais les débats se sont prolongés. Le verdict est tombé en décembre 2003 : aucune proposition unique et cohérente n'avait pu être formulée. L'YHL et l'Union nationale finlandaise des employés du secteur public et des services spéciaux (VAL) étaient parvenues à formuler un projet commun, tandis que les syndicats affiliés et la JUKO avaient élaboré des propositions disparates correspondant à chaque catégorie de personnel.

Les employeurs ont répondu à ces différentes propositions en les combinant et en les simplifiant sous la forme d'un formulaire proche du modèle initial. Durant tout le printemps 2004, le président et le vice-président du groupe de négociateurs ont constitué un sous-groupe de travail qui s'est efforcé, pendant de longues heures, de dégager avec les syndicats un consensus sur les méthodes d'évaluation, et notamment sur le système de classification des postes, principale pierre d'achoppement du processus. Fin 2004, le groupe de négociateurs a commencé à se réunir plus souvent, ces réunions

étant généralement marquées par de profondes divergences. À ce stade, les syndicats affiliés à la JUKO étaient parvenus à clarifier leur proposition concernant le système d'évaluation applicable au personnel enseignant. À l'issue d'un travail intense, ils ont réussi à s'entendre sur le modèle qui servirait de base au « Plan de classification » destiné aux enseignants. D'un point de vue général, le fait que les syndicats aient été en mesure de contribuer à la phase de développement allait faciliter dans une large mesure l'acceptation des nouveaux systèmes d'évaluation.

Finalement, le 1^{er} novembre 2004, à l'issue des négociations préliminaires menées parfois jusque tard dans la nuit par le sous-groupe de travail, le groupe de négociateurs est parvenu à un accord sur les systèmes d'évaluation. Le principe du système de classification était, pour l'essentiel, identique à celui proposé par le groupe de représentants des employeurs (Kekäle *et al.*, 2003), à l'exception toutefois de quelques points, parmi lesquels la mise en place de systèmes totalement distincts pour le personnel enseignant et pour le personnel administratif. L'évaluation des performances des enseignants reprenait également les principes du projet initial. Cet accord représentait une avancée décisive, car jamais auparavant les parties n'étaient parvenues à un consensus sur le système d'évaluation.

La validité du système pouvait désormais être éprouvée au sein des universités (Dammert et Kekäle, 2004). Le groupe de négociateurs a donc fait le tour de la Finlande et organisé quatre grands séminaires réunissant des centaines de participants, afin de présenter le système aux représentants des employeurs et des employés du secteur universitaire. Une conférence a également été organisée dans chaque université à l'attention du personnel. Les évaluations ont été effectuées entre janvier et avril 2005. Près de 27 000 tâches différentes (recensées dans 20 universités) ont ainsi été catégorisées à l'aide du nouveau système. Les performances individuelles ont également été évaluées, en fonction du mérite académique dans le cas des professeurs.

Débat public consacré à la réforme

Jusqu'au premier cycle d'évaluation, nombre d'universitaires étaient parvenus à ignorer la réforme en cours. Mais lorsque le processus d'évaluation et de classification a été lancé, professeurs, chefs de départements et fonctionnaires ont découvert que cette réforme allait affecter leur vie professionnelle. Responsables et directeurs ont ainsi du faire face aux questions et pressions de leurs subalternes, dont certains espéraient voir leur salaire augmenter considérablement à l'issue du processus. Certains employés ont ainsi été reçus en entretien pour la première fois par leurs supérieures hiérarchiques, bénéficiant parfois même d'une première appréciation depuis le début de leur carrière dans l'établissement. Dans certaines grandes universités, le système a peut-être été quelque peu

« détourné », en ce que les professeurs ont évalué les performances de leurs pairs lors d'entretiens individuels, sans tenir compte du mérite académique de ces mêmes pairs. D'autres difficultés ont également été observées en raison de la nouveauté et des zones d'ombres du système, tant au sein des universités qu'à une échelle plus vaste. Du fait des intentions contradictoires des différents groupes d'intérêts en présence, les règles d'évaluation sont restées floues, du moins en partie, jusqu'à la fin du premier cycle.

Les réformes de grande ampleur suscitent généralement une vive opposition, notamment lorsqu'elles concernent les universités. Comme le faisait remarquer Clark (1983), il est difficile d'opérer des changements soudains et profonds au sein des universités, en raison du caractère diffus du pouvoir et de la fragmentation des tâches, des idéaux et des objectifs. En 2005, la réforme a suscité une longue période de débats et de critiques, notamment à l'Université d'Helsinki, qui n'avait, à aucun moment, pris part aux principaux volets du processus de réforme. Il n'est pas exclu que ces critiques aient véhiculé une certaine forme de frustration généralisée. Ainsi, après la lourde récession qui a frappé la Finlande au début des années 90, le nombre d'inscriptions dans les universités avait enregistré une forte hausse, alors que les effectifs enseignants étaient restés relativement stables. Par ailleurs, les critiques à l'encontre du nouveau système étaient, de toute évidence, plus marquées selon la discipline et la culture des universitaires : en l'occurrence, ces critiques provenaient essentiellement des professeurs en sciences sociales et des universitaires issus des branches Théologie et Lettres. Les attaques les plus virulentes émanaient des universitaires de gauche, dont le point de vue était apparemment fondé sur la tradition de la théorie critique, ou sur les idéaux post-marxistes de l'émancipation et de la résistance locale, dans l'esprit post-moderne de Foucault et d'autres intellectuels critiques français. La plupart des critiques de gauche considéraient la réforme comme la preuve même de la montée en puissance du néo-libéralisme, et appelaient donc à la résistance. Chose étonnante, toutefois, d'autres critiques étaient persuadés que les fondements du système étaient tout droit issus de l'ex-URSS.

Nombre d'opposants s'inquiétaient également de l'impact du système sur la science et la recherche – inquiétude singulière, puisque grâce au nouveau système, la rémunération des universitaires allait tenir compte davantage du mérite académique; cela constituait sans nul doute un net progrès par rapport à l'ancien système, dans lequel le montant des salaires dépendait principalement des années d'ancienneté de chaque employé. Un système d'évaluation similaire, axé sur le mérite des professeurs, avait été mis en place depuis longtemps dans certaines universités, telles que l'Université de Joensuu, donnant lieu au versement d'une prime en faveur des employés les plus performants; ces expériences avaient donné de bons résultats et n'avaient suscité aucune opposition (car conformément aux prévisions, les

évaluations s'étaient traduites par une hausse du niveau de revenus des professeurs et des autres catégories de personnel universitaire). De plus, tel qu'il avait été proposé, le nouveau système de rémunération maintenait le contrôle de la qualité au sein de la communauté scientifique, chargée de valider mémoires et articles de doctorat. Il avait d'ores et déjà été convenu que les salaires ne pourraient baisser suite à la réforme. Celle-ci garantissait également la liberté académique, mais entend récompenser davantage les bonnes performances (Metsäpelto et Kekäle, 2005). Une fraction des universitaires les plus critiques qui dénonçaient une atteinte à la liberté académique n'avait apparemment signé aucune publication scientifique depuis de nombreuses années.

Certains commentateurs critiques soutenaient que les chercheurs universitaires n'ont pas besoin d'argent *per se*, puisque leur travail est fondé sur une base idéologique et que leurs principaux moteurs sont la connaissance scientifique et la philanthropie (Välimaa, 2005). Si tel est réellement le cas, pourquoi ces personnes passent-elles autant de temps à critiquer précisément le système des salaires ? Car en définitive, ce nouveau système n'empêche nullement les chercheurs de publier le fruit de leurs travaux, ni de faire leur travail; il se contente de tenir compte du nombre de publications et des résultats des travaux scientifiques pour affiner le montant des rémunérations. Puisque les universitaires reçoivent un salaire en contrepartie de leurs activités de recherche et d'enseignement, quoi de plus légitime pour les employeurs – et la société au sens large – d'évaluer leurs performances à intervalle régulier ?

Certains des universitaires critiques prônaient la création d'un système de rémunération « scientifique », ou dénigraient la réforme sous prétexte qu'elle ne suffirait pas à atteindre la « vérité absolue ». Koskenniemi (2005), par exemple, fondait ses critiques sur l'idéal émancipatoire de la « vérité », qui peut être enrichissante dans le contexte « des mathématiques, de la musique, de la politique et de l'amour », mais, pour une raison mystérieuse, ne peut l'être dans celui de la raison instrumentale*. Nombre d'opposants à la réforme considéraient que l'ancien système de rémunération était plus adapté, ignorant, de toute évidence, que l'ancien système était en passe d'expirer (Virka- ja työehtosopimus, 2004). De plus, l'ancien système de rémunération n'était en aucun cas un système scientifique, pas plus qu'il ne reposait sur une « vérité » idéale, mais il avait fait l'objet d'un accord entre les parties aux

* Plus tard, dans le même esprit, Koskenniemi a déclaré qu'il espérait une révolution : « Lorsque la recherche, l'art, la politique et l'amour s'imbriquent d'une façon inédite, cela donne naissance à une révolution jusque là imprévue » (Koskenniemi, 2006).

négociations – et ce même principe valait pour tous les systèmes de rémunération imaginables au vu des conditions actuelles.

L'opposition à la réforme a culminé avec une pétition adressée au ministère de l'Éducation et signée par plus de 2 000 personnes (le secteur comptant, à cette époque, 31 000 employés). Les signataires exigeaient que le processus de réforme soit abandonné. Cette campagne de protestation a été initiée par Heikki Patomäki, professeur de politique internationale rompu à la pensée critique. Ce mouvement n'a toutefois pas eu les résultats escomptés. Par la suite, les participants les plus en vue ont déposé une réclamation écrite contre le nouveau système de rémunération, mettant en cause la validité juridique du processus de négociation et celle de la réforme dans son ensemble. Cela n'a pas suffi à arrêter le projet, mené conformément aux dispositions légales et aux orientations fixées par des hommes politiques élus dans le respect des règles démocratiques. Si le processus de réforme s'était arrêté, la hausse des salaires versés à l'ensemble du personnel universitaire (y compris des employés à l'origine de la réclamation ou signataires de la pétition) aurait été gelée. Les pétitions de ce genre ne sont pas rares dans le secteur de l'enseignement supérieur (récemment, plus de 5 000 personnes ont signé une pétition contre la fusion de trois universités dans la région d'Helsinki).

Cette vague de critiques de la part du public a en revanche eu pour conséquence de déclencher les foudres du secteur industriel. Nombre de dirigeants d'entreprises étaient d'avis que la Finlande comptait trop d'universités, et n'hésitaient pas à remettre en question l'efficacité du système d'enseignement supérieur dans son ensemble (voir par exemple Mäenpää, 2005). Selon moi, le débat sur le système de rémunération relayé par les grands journaux nationaux faisait écho aux critiques formulées par le secteur industriel, lequel jugeait certainement irrationnel et inconcevable le discours des partisans d'une émancipation accrue et d'une dissociation du salaire et des performances professionnelles. Les patrons exigeaient au contraire une efficacité accrue de la part des universités. À la même époque, une série de classements internationaux révélait que les universités finlandaises accusaient un retard certain par rapport à leurs homologues étrangers, ce qui a sans doute aiguisé les attaques formulées par les dirigeants du secteur industriel. De plus, le gouvernement venait de publier sa décision officielle concernant l'avenir des universités et des centres de recherche. En tout état de cause, les débats houleux suscités par le nouveau système de rémunération ont probablement contribué à façonner la politique de développement structurel (voire de restructuration) du système finlandais d'enseignement : ce programme de développement politique et pratique a par la suite occupé le devant de la scène, donnant lieu à la publication de nombreux rapports, à une recrudescence des pressions et à la multiplication des mesures visant à rationaliser et rendre plus rentable le système universitaire finlandais (Mattila, 2006).

En 2006, les débats entourant le nouveau système de rémunération s'étaient apaisés. En règle générale, les vives critiques d'hier s'étaient muées en propositions visant à améliorer le système (Simola, 2006) ou à canaliser les soutiens à la réforme (Kontio, 2006). D'après son expérience, Kontio (2006) estimait que dans sa forme nouvelle, le système était nettement supérieur à l'ancien « grâce auquel, dans le pire des cas, les fonctionnaires avaient pu bénéficier d'une hausse des traitements et avantages alors même que leurs responsabilités s'allégeaient et qu'aucun résultat n'était réellement observé dans leur travail ». Selon Kontio, le nouveau système de rémunération était « peut-être l'instrument le plus à même d'améliorer la compétitivité de l'enseignement supérieur finlandais ».

Fin des négociations

Outre les pressions publiques, le groupe de négociateurs a également dû faire face à de vives tensions au moment de la parution des résultats du premier cycle d'évaluation, mené au début de l'année 2005. Comme prévu, de nombreux membres du personnel étaient déçus de leurs résultats. L'accord comportait à cet effet un mécanisme de règlement des litiges. Le problème était toutefois le suivant : si le travail de classification opéré au sein de chaque université semblait plutôt cohérent, il n'en allait pas de même à l'échelle inter-universités, où des écarts notables étaient observés dans certains cas extrêmes d'un établissement à l'autre. Cela s'expliquait, en partie, par le fait que certaines universités n'étaient pas pleinement conscientes des conséquences financières potentielles de ces évaluations. En l'état actuel des choses, le système se serait en effet traduit par une hausse des salaires de 14 % dans l'une des plus grandes universités, contre seulement 5 % dans une autre. Il fallait donc niveler ces écarts, pour éviter que le nouveau système n'ait des conséquences économiques désastreuses dans certains établissements. En dépit de l'absence de consensus sur les modalités de ce nivellement, il ne faisait aucun doute que le groupe de négociateurs – soit, en définitive, le ministère de l'Éducation – devait harmoniser les procédures d'évaluation entre les universités.

Celui-ci a finalement décidé d'abaisser les résultats obtenus par les établissements qui affichaient une avance considérable sur leurs homologues. Le 16 septembre 2005, les employeurs ont formulé une offre concernant le nouveau système de rémunération, basée sur les données unifiées et partiellement réduites. Cette offre était assortie d'une date-butoir ayant fait l'objet d'un accord préalable entre les négociateurs du pouvoir central, placés sous l'égide du VTML (voir la section « Conventions collectives de portée nationale et contributions au processus »). À la lumière des résultats du premier cycle d'évaluation, un certain nombre de modifications ont été apportées à cette proposition, qui ménageaient une place accrue aux

exigences des syndicats. Désormais, les chercheurs étaient évalués à l'aide du même système que celui employé avec le corps enseignant. La proposition amendée insistait également sur la nécessité de réexaminer les résultats des évaluations harmonisées avant la fin de l'année 2005. Cette offre a été rejetée par les syndicats.

Les négociations se sont poursuivies, en dépit de divergences profondes et persistantes entre les parties. La date-butoir approchait : l'accord devait en effet être conclu avant le 30 novembre 2005. Le ministère de l'Éducation a donc promulgué un décret obligeant les universités à s'assurer que les évaluations étaient comparables d'un établissement à l'autre, en d'autres termes à vérifier que des barèmes d'évaluation équitables avaient été appliqués ; cette vérification devait être achevée avant le 31 octobre 2005. Les syndicats ont refusé de prendre part à cette nouvelle évaluation ; dans une lettre adressée aux responsables syndicaux, les négociateurs des syndicats ont cependant consenti à ce que leurs représentants examinent les classifications existantes, dérivées des systèmes d'évaluation initiaux.

Le 21 novembre, les employeurs ont publié leur seconde offre concernant le nouveau système de rémunération, basée, cette fois, sur la version révisée des évaluations. À ce même moment, le délai initialement imposé pour conclure l'accord a été officiellement repoussé au 15 décembre 2005. Les syndicats ont, de nouveau, rejeté l'offre des employeurs, mais ont proposé des améliorations concrètes susceptibles, selon eux, de rendre acceptable cette offre. À l'issue de négociations intenses organisées durant les semaines suivantes (parfois jusque tard dans la nuit), le groupe de négociateurs est finalement parvenu, le 16 décembre 2005, à un accord sur le nouveau système de rémunération. En vertu de cet accord, les avantages conférés par l'ancien système seraient maintenus jusqu'à la fin du mois de juin 2006. Cette période de transition allait permettre d'effectuer de nouvelles évaluations basées sur la version révisée du système et de ses principes. La date-butoir pour conclure cet accord, qui serait approuvé comme convention collective réelle, était fixée au 31 mai 2006.

Le cycle d'évaluation et de classification mené par la suite auprès de 24 000 autres employés universitaires a été achevé avant le 15 avril 2006. Ce nouveau cycle d'évaluation a permis de clarifier et d'équilibrer la situation entre les différentes universités. Le système de rémunération allait également permettre à 80 % du total des employés universitaires de bénéficier d'une hausse de salaire échelonnée sur une période de quatre ans.

Les négociations se sont poursuivies. Les employeurs ont ainsi formulé quatre nouvelles offres à l'attention des syndicats. Ceux-ci ont accepté de négocier, ce qui a permis d'améliorer à chaque fois davantage le projet de convention. Le calendrier prévoyait que les négociations finales aient lieu dans

la journée du 31 mai 2006, avec la possibilité, si nécessaire, de prolonger les discussions jusqu'à la fin de la soirée. Les parties n'étaient cependant pas parvenues à s'accorder sur un certain nombre de points. Vers 20 h, les employeurs ont formulé une dernière proposition sur les questions non résolues, déclarant que si aucun accord n'était trouvé dans les délais impartis, l'ensemble du projet allait peut-être devoir être réexaminé ultérieurement. Les syndicats ayant répondu qu'ils ne pouvaient accepter en l'état l'offre des employeurs, les négociations n'ont donc pas abouti.

Après cet essai manqué, le groupe de négociateurs ne s'est pas réuni de nouveau. Son président, Juhani Dammert, est cependant resté en contact avec les négociateurs syndicaux, s'efforçant de sauver ce qui pouvait l'être encore. Avec le recul, seuls quelques aspects sensibles semblaient encore empêcher la conclusion d'un accord. S'appuyant sur ces contacts et échanges tardifs, les employeurs ont formulé leur septième et dernière offre le 7 juin 2006, expliquant, à raison, que si aucun accord n'était conclu cette fois-ci, le personnel des universités perdrait inévitablement de l'argent, puisqu'une reprise des négociations ne ferait que repousser la date à laquelle l'accord pourrait entrer en vigueur. Au matin du 9 juin 2006, une réunion présidée conjointement par le VTML et par le ministère de l'Éducation a été organisée à Helsinki, durant laquelle deux des trois syndicats participant aux négociations ont décidé de signer l'accord. Leurs signatures ne seraient toutefois valables qu'à la condition que toutes les parties acceptent de signer l'accord.

L'YHL/Pardia a refusé de signer. Peut-être s'agit-il d'une coïncidence : la négociatrice en chef du syndicat, Kerttu Pellinen, présidente de l'YHL, avait prévu de se rendre en milieu de journée à Joensuu pour célébrer le 30^e anniversaire de l'antenne locale du syndicat. L'auteur de cet article a donc réaménagé son propre emploi du temps afin de pouvoir rencontrer Kerttu Pellinen à l'aéroport. À l'issue de discussions approfondies menées durant toute l'après-midi et comportant des négociations par téléphone entre la présidente et les responsables du syndicat, l'accord a finalement été signé par le vice-président du groupe de négociateurs et la présidente de l'YHL. Les organes décisionnels des syndicats ont ensuite examiné la question. Pendant quelques semaines encore, on ignorait si les syndicats allaient, ou non, reconnaître l'accord comme convention collective sur le nouveau système de rémunération. Le 21 juin 2006, cependant, l'ensemble des syndicats a décidé d'entériner l'accord.

Le nouveau système de rémunération

En quoi consiste le nouveau système de rémunération du personnel universitaire? Il a pour objectifs de promouvoir l'équité salariale; d'améliorer la compétitivité des universités du point de vue des salaires offerts; d'aider

le personnel à développer ses compétences et de le pousser vers des tâches plus exigeantes; d'inciter le personnel à améliorer ses performances; et d'améliorer la gouvernance et les aptitudes des dirigeants universitaires.

Le contrat comporte notamment un Protocole de mesures négociées en vue de la mise en place d'un nouveau système de rémunération du personnel universitaire, qui consiste en une série de réglementations sur la portée et la teneur de l'accord. Le protocole est également porteur d'obligations relatives à la paix sociale. Le nouveau système de rémunération a été mis en place dans les universités le 1^{er} janvier 2006, et sa mise en œuvre, prévue sur une période de transition en cinq étapes, devra être achevée le 1^{er} octobre 2009.

Systemes d'évaluation

Le salaire des fonctionnaires et des employés de la fonction publique sous contrat est constitué d'une composante spécifique à la tâche ou au travail, basée sur les *exigences professionnelles*; d'une composante individuelle basée sur les *performances professionnelles individuelles*; et enfin d'une composante de *salaire garanti*. Aux postes universitaires correspondent par ailleurs deux systèmes d'évaluation : le premier pour le personnel enseignant et les chercheurs, et le second pour les autres catégories de personnel. L'employeur décide, en fonction de critères prédéfinis, du système à appliquer à chaque employé.

De même, chaque université compte, en matière de classification des postes, deux groupes d'évaluation composés chacun de représentants des employeurs et des employés : un groupe d'évaluation dédié au corps enseignant et au personnel de recherche, et un groupe dédié aux autres catégories de personnel. Ces groupes sont chargés de niveler et d'équilibrer les évaluations de façon à assurer à tous un traitement équitable. Les tâches similaires sont classées dans le même groupe d'exigences. Les personnes qui le souhaitent ont accès à des informations complémentaires et peuvent solliciter l'avis d'experts sur ce point.

L'évaluation des tâches nécessaire à la détermination de la composante *exigences professionnelles* repose sur une description de chaque poste et sur un système d'évaluation appliqué aux tâches considérées. L'examen de ces tâches s'effectue lors d'un entretien entre l'employé et son supérieur hiérarchique. À l'issue de cet entretien, le supérieur hiérarchique propose un niveau d'exigences professionnelles correspondant au poste. Les procédures d'évaluation appliquées aux enseignants et aux chercheurs ne sont pas nécessairement les mêmes d'une université à l'autre. Il arrive que des groupes d'experts interviennent pour faciliter le processus d'évaluation.

La Grille d'exigences professionnelles applicable au personnel enseignant et aux chercheurs (Plan de classification) comprend 11 niveaux :

- Les niveaux 1 à 4 correspondent aux membres du personnel n'ayant pas encore obtenu leur diplôme de doctorat.
- Les niveaux 5 à 7 correspondent aux titulaires de doctorats, ainsi qu'aux professeurs indépendants et aux chercheurs habitués à diriger leurs propres groupes de recherche (les niveaux 5 et 6 présentent des rubriques distinctes selon que les tâches considérées sont principalement tournées vers l'enseignement ou vers la recherche).
- Les niveaux 8 à 11 correspondent au personnel titulaire d'une chaire.

Le niveau le plus haut est réservé aux professeurs de recherche universitaire, et aux spécialistes dont les activités d'enseignement et de recherche ont trait aux stratégies de planification, d'organisation et de coordination des projets ou des réseaux de recherche de pointe (tels que les Centres d'excellence), et dont le travail est tenu en haute estime par la communauté académique.

La composante *performances professionnelles individuelles* du salaire est fonction du niveau de performance de l'employé. Dans le cas des enseignants et des chercheurs, les principaux critères d'évaluation employés sont le mérite en tant qu'enseignant ou chercheur, de même que le mérite en termes de service à la communauté ou à l'université; l'évaluation des performances personnelles tient compte du prestige reconnu à l'employé dans le cadre de ses fonctions (nombre de publications, de diplômes de doctorat dirigés ou d'appréciations positives dans le cas des enseignants). Pour le personnel administratif, les principaux critères utilisés pour l'évaluation (effectuée, dans ce cas, par un supérieur hiérarchique) sont les compétences professionnelles, les responsabilités, les interactions au sein de l'environnement professionnel, la qualité du travail fourni et la productivité. Initialement, la composante *performances professionnelles individuelles* du salaire ne pouvait représenter plus de 46 % (contre 48 % plus récemment) de la composante du salaire intitulée *exigences professionnelles spécifiques à chaque tâche* au moment de l'évaluation. Il est prévu que l'évaluation des performances professionnelles de chaque employé ait lieu une fois par an pour le personnel administratif, et au moins une fois tous les trois ans dans le cas des enseignants et des chercheurs.

Le niveau d'exigences professionnelles est déterminé en premier lieu, le niveau de performances individuelles venant ensuite augmenter le salaire; dans le nouveau système de rémunération, le salaire total reflète donc ces deux niveaux (classification du poste et évaluation de l'employé).

Impact des négociations sur les salaires

Concernant la composante *salaire garanti*, un employé qui faisait partie d'une université au moment où le nouveau système des salaires a été mis en place a droit à un salaire garanti, calculé en euros. Le droit à ce salaire garanti s'applique dès lors que l'employé reste embauché sans interruption par cette même université. Par ailleurs, le salaire garanti est versé à l'employé dès lors qu'il est supérieur au salaire que percevrait cet employé conformément au nouveau système de rémunération établi par la convention collective.

La hausse du coût global des salaires universitaires découlant de la convention collective est de 7.24 % au cours de la période de transition mentionnée plus haut. La composante du salaire spécifique à chaque poste, ainsi que les émoluments versés au personnel en contrepartie de certaines tâches administratives, d'une activité de représentant syndical, ou encore d'agent chargé de la santé et de la sécurité sur le lieu de travail, ont été payés immédiatement et intégralement. Pour le reste, les salaires fixés par le nouveau système de rémunération ont pris effet de façon échelonnée durant la période de transition. Globalement, ce nouveau système devrait se traduire par une hausse des salaires de plus de 80 % du personnel total des universités durant la période de transition de quatre ans.

Règlement des litiges

Toutes les réformes de grande ampleur telles que celle engagée en Finlande donnent lieu à des erreurs et suscitent des attentes disparates. Sur simple demande des employés concernés ou de leurs représentants syndicaux, les litiges nés de l'analyse des exigences professionnelles liées à chaque poste ou de l'évaluation des performances individuelles sont traités, au sein de chaque université, lors de négociations avec le supérieur hiérarchique initialement chargé de l'évaluation ou les autres membres du personnel universitaire responsables de la gestion des salaires. Lorsque le litige porte sur l'évaluation des exigences liées à un poste donné, le groupe d'évaluation de l'université peut être invité à prendre part aux négociations.

Remontées d'informations

Au dernier trimestre 2006, le secteur public affichait des hausses de salaires plus fortes (3.7 %) que tous les autres secteurs du marché de l'emploi finlandais et ce, essentiellement grâce au nouveau système de rémunération (Petrow, 2007). Si l'on en croit l'étude comparative menée par Pardia auprès des fonctionnaires concernés sur la période 2002-2006, le nouveau système est nettement plus rémunérateur que le précédent, puisqu'il tient davantage compte de l'évolution des tâches et encourage les fonctionnaires à développer leurs compétences. Cependant, en raison de la complexité accrue du système

de rémunération, et du manque de clarté qui en découle, certaines améliorations sont encore souhaitables (Nummi, 2007). L'étude « baromètre » menée en 2006 auprès du personnel de l'Université de Joensuu met en évidence une légère baisse de la satisfaction concernant l'aspect rémunérateur et l'équité de la politique des salaires mise en place au sein de l'université. Une étude du nouveau système a montré que les attentes parfois considérables des employés vis-à-vis du système des salaires et autres rémunérations n'avaient pas été satisfaites, puisque près de 50 % des personnes interrogées restaient mécontentes. Le système de classification n'a en revanche fait l'objet d'aucune critique. Il semblerait que le nivellement par le bas des résultats de l'évaluation opéré à l'échelle nationale (voir la section « Fin des négociations ») et au sein même des universités explique en grande partie ce mécontentement, notamment en ce qui concerne la part du salaire liée à la nature des postes (Salimäki et Holmberg, 2007). L'employeur doit s'efforcer d'assurer la cohérence du système de rémunération et ne peut autoriser des écarts considérables entre les procédures d'évaluation appliquées dans différents services qu'en cas d'absolue nécessité. De plus, les hausses envisagées ont parfois dû être revues à la baisse compte tenu d'une pénurie de ressources.

Une étude indépendante a montré que le nouveau système de rémunération avait eu pour effet d'augmenter de 5.7 % les salaires des professeurs en 2006, se traduisant ainsi par un salaire moyen de 5 271 EUR (contre 4 988 EUR en 2005). Les professeurs étaient donc plus nombreux à être satisfaits de leur salaire que sur la période 2001-2006 : ainsi, en 2006, 35 % des personnes interrogées parmi cette population s'étaient déclarées satisfaites de leur salaire, contre seulement 25 % l'année précédente. Les professeurs qui restaient mécontents estimaient que l'écart entre leur salaire idéal et leur salaire réel était, en moyenne, de 936 EUR (Lauha, 2007). En 2007, le salaire moyen des professeurs était de 5 638 EUR par mois, soit une hausse de 6.7 % par rapport à l'année précédente. Les attentes en matière de salaire avaient néanmoins aussi augmenté sur la période, l'écart entre le salaire idéal et le salaire réel restant inchangé d'une année sur l'autre (Lauha, 2008).

Conclusion

Comme en témoigne la réflexion proposée ci-dessus, la mise en œuvre des processus de réforme tels que celui engagé en Finlande ne va pas sans mal; par ailleurs, une fois la réforme mise en place, il est rare que toutes les parties prenantes soient pleinement satisfaites de la situation. Dans le cas de la Finlande, les négociations ont été menées entre des parties indépendantes et entièrement acquiescées aux principes démocratiques; placé sous la houlette des employeurs, le processus n'en a pas moins ménagé un espace de parole à chacune des parties prenantes. Le résultat final est un compromis entre différents intérêts, les résultats de la réforme étant, dès l'origine, impossibles à

imposer ou à prédire. Le processus de négociation s'est engagé sur différentes voies, tantôt entravé par des faux départs, tantôt confronté à des impasses; il n'a donc pas été facile d'informer en temps réel le personnel universitaire des dernières avancées et des derniers acquis en la matière. De façon générale, cette étude de cas illustre donc une pratique couramment observée sur le marché de l'emploi : les employés n'ont été informés de la teneur précise des négociations qu'une fois l'accord final signé entre les parties.

Les négociations de ce type sont souvent paradoxales : plus chacune des parties aux négociations s'efforce de promouvoir ses propres intérêts, et plus les parties ont du mal à parvenir ensemble à un compromis et à un accord. En d'autres termes : la défense obstinée des intérêts à court terme peut avoir pour conséquence un grave dysfonctionnement à long terme du système.

Le cycle de négociation et ses conséquences potentielles m'ont semblé évoluer de jour en jour, voire présenter des caractéristiques différentes selon les heures et ce, sur une période de plusieurs années. C'est là l'un des traits essentiels de ce travail : les observateurs extérieurs ne peuvent décrire « scientifiquement » le processus de négociation tant que celui-ci n'est pas achevé, pas plus qu'ils ne peuvent saisir les raisons et les débats qui sous-tendent les compromis finaux. C'est la raison pour laquelle les commentaires formulés dans l'opinion publique sur ce processus étaient généralement placés sous le signe du malentendu. La nature même du processus de négociation signifie autre chose : il est facile, notamment pour les simples observateurs, d'avancer des idées et des idéaux normatifs sur la façon dont les choses devraient se dérouler; mais il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de démontrer et d'appliquer ces principes dans le cadre des négociations afin de les retranscrire dans l'accord final.

Ce processus de négociation présente, en dépit de sa longueur, certains avantages pour ce secteur du marché de l'emploi, auquel il confère des conditions de stabilité et apporte la paix sociale. Le processus a exigé beaucoup d'efforts de la part des parties, mais toutes ont été en mesure d'y apporter leur contribution. Cela signifie que le degré d'implication est supérieur à celui suscité par les réformes menées de façon parfois écrasante par l'employeur. De plus, rares sont sans doute les acteurs disposés à réformer un système en profondeur ou à tout recommencer depuis le début, ce qui contribue probablement à stabiliser les conditions du secteur et ce, même pour les années à venir. Cette corrélation a été illustrée lorsque le VTML et les syndicats ont décidé de proroger l'accord pour la période 2008-2010 sans y apporter de modification notable. La période de transition a cette fois été raccourcie : les salaires découlant de la réforme sont versés intégralement aux employés depuis le 1^{er} janvier 2008. Le système de rémunération fera l'objet de nouvelles négociations à l'horizon 2010.

De façon générale, même s'il ne parviendra jamais à satisfaire toutes les catégories de personnel concernées, le nouveau système constitue néanmoins pour les universités un cadre flexible grâce auquel elles seront à même de garantir un traitement équitable à leurs employés, de récompenser les bonnes performances dans la limite des ressources disponibles, et enfin d'améliorer leurs pratiques de gestion et de gouvernance, tout en modifiant le rôle des dirigeants. Par ailleurs, la gestion globale du budget permettra peut-être aux établissements de proposer des salaires plus compétitifs sur le marché de l'emploi. Ces progrès dépendront néanmoins, dans une large mesure, de la mise en œuvre et de l'évolution futures du système (fonction de la gouvernance, mais aussi du degré de réalisme des prétentions salariales affichées par le personnel), ainsi que des budgets. La mise en œuvre de ce nouveau système de rémunération représente, sans nul doute, un défi pour les employeurs et les représentants syndicaux des universités finlandaises.

Remerciements

Cet article a bénéficié de l'avis éclairé de nombre de mes collègues. Je tiens à remercier particulièrement Teuvo Metsäpelto, responsable du marché de l'emploi au gouvernement, Seija Petrow, directrice des conventions collectives, et le conseiller Tuomo Vainio pour leurs précieuses remarques et contributions.

L'auteur :

Jouni Kekäle
 Directeur des ressources humaines
 Université de Joensuu
 B.P. 111
 80101 Joensuu
 Finlande
 E-mail : jouni.kekale@joensuu.fi

L'auteur exerce également les fonctions de professeur adjoint de sciences de l'administration à l'Université de Tampere et de professeur adjoint de psychologie à l'Université de Joensuu.

Références

- Becher, T. et P. Trowler (2001), *Academic Tribes and Territories*, 2^e éd., SRHE et Open University Press, Suffolk.
- Clark, B.R. (1983), *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Los Angeles.
- Dammert, J. et J. Kekäle (2004), « UPJ-arvioinnit käynnistymässä yliopistoissa » (Ouverture imminente du premier cycle d'évaluation dans le cadre du nouveau système des salaires du personnel universitaire), *Valtiotyöntäjä*, avril, pp. 16-18.

- Gouvernement de Finlande (2001), « Periaatepäätös valtion henkilöstöpoliittisesta linjasta » (Décision officielle du gouvernement définissant les lignes directrices de la politique de gestion du personnel de la fonction publique), *Valtioneuvosto*, Helsinki.
- Kekäle, J. (2001), *Academic Leadership*, Nova Science Publishers, New York.
- Kekäle, J. et al. (2002), « Ehdotus yliopistossa käyttöön otettavaksi palkkausjärjestelmäksi ja sen perustelut » (Proposition visant à instaurer un nouveau système des salaires dans le secteur universitaire), rapport du Groupe de travail des employeurs, ministère de l'Éducation, Helsinki, 29 avril.
- Kekäle, J. et al. (2003), « Arviointijärjestelmien testauksesta vaativuustasokarttaan » (De la phase de test des systèmes de classification à l'adoption d'un « Plan de classification »), rapport du Groupe de travail des employeurs, ministère de l'Éducation, Helsinki, 12 mars.
- Kontio, J. (2006), « Uusi palkkausjärjestelmä lisää yliopistojen kilpailukykyä » (Le nouveau système des salaires accroît la compétitivité des universités), *Helsingin Sanomat*, 10 avril, p. A 1.
- Koskenniemi, M. (2005), « Regiimi, totuus, ja uusi palkkausjärjestelmä. Requim tieteen autonomialle » (Régime de salaire, vérité et nouveau système de rémunération : requiem pour l'autonomie de la science), discours, Université d'Helsinki, 21 mars.
- Koskenniemi, M. (2006), entretien radiophonique, *Yle Radiouutiset*, 14 janvier.
- Lauha, Y. (2007), « UPJ nosti professoreiden palkkoja 5.7% » (Le nouveau système de rémunération a permis d'augmenter de 5.7 % le salaire des professeurs), *Acatiimi*, vol. 9, n° 3, pp. 14-15.
- Lauha, Y. (2008), « Professoreiden palkkakehitys jatkui vahvana » (Maintien de la forte croissance des salaires des professeurs), *Acatiimi*, vol. 10, n° 3, pp. 19-20.
- Mäenpää, M. (2005), entretien, *Helsingin Sanomat*, 29 avril.
- Mattila, A. (2005), « Valtio työnantajana. Valtion työmarkkinailaitos 1955-2005 » (Gestion du personnel du secteur public : le Département de gestion du personnel du secteur public (VTML) de 1955 à 2005), ministère des Finances, Jyväskylä.
- Mattila, M. (2006), « Rakenteellinen kehittäminen esillä yliopistojen tulosneuvotteluissa » (Le développement structurel au menu des négociations entre le ministère de l'Éducation et les universités), *Korkeakoulutieto*, février.
- Melin, H. (2006), « Muuttuva yliopisto – ay -liikkeen haasteet » (Réforme de l'université : quels défis pour les syndicats), présentation donnée à l'Université de Joensuu, 10 juin.
- Metsäpelto, T. et J. Kekäle (2005), « Myös yliopistot tarvitsevat uuden palkkausjärjestelmän » (Même les universités ont besoin d'un nouveau système des salaires), *Helsingin Sanomat*, 20 mars, p. A 3.
- Ministère de l'Éducation (2006), *Universities 2005: Annual Report*, ministère de l'Éducation, vol. 31.
- Nummi, P. (2007), « Kannustavuus parantunut, selkeydessä petrattavaa » (Nouveau système de rémunération : hausse des salaires, mais manque de clarté), *PardiaNyt*, vol. 3, n° 2, pp. 40-41.
- Petrow, S. (2006), *Development of Public Service Control Systems in Finland: A Transparency*, ministère des Finances, Finlande.

- Petrow, S. (2007), « Liittokierroksella ollaan » (Les négociations locales sont en cours), *Valtiotyönantaja*, février, p. 1.
- Salimäki, A. et A. Holmberg (2007), « UPJ yliopistomaailmassa » (UPJ, le nouveau système des salaires du personnel universitaire), Université technologique d'Helsinki, Laboratoire de psychologie du travail et de gouvernance, rapport 2007/5.
- Simola, H. (2006), « Suoritusarviointi ei sovi yliopistoon » (L'évaluation des performances, une aberration dans le secteur universitaire), *Helsingin Sanomat*, 12 mars, p. D 5.
- Välimaa, J. (2005), « Akateemista työtä vaikea arvioida mittarein » (Peut-on évaluer le travail universitaire à l'aide d'instruments de mesure?), *Helsingin Sanomat*, 17 mars.
- Virka- ja työehtosopimus (2004), « Uusien palkkausjärjestelmien kattavasta toteutuksesta valtionhallinnossa » (Convention collective portant sur la mise en œuvre généralisée de nouveaux systèmes des salaires au sein des organismes publics), Edita Publishing, Helsinki, 14 décembre.
- VTML (Valtion työmarkkinalaitos) (1992), « Valtiotyönantajan palkkapolitiittinen ohjelma » (Proposition pour la politique de rémunération du personnel du secteur public), VTML, Helsinki.

(Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission »

par

Tim Vorley et Jen Nelles

Université de Cambridge, Royaume-Uni, et Université de Toronto, Canada

Envisagée en termes de Troisième mission, l'université « entreprise », également appelée université « entrepreneuriale », s'est peu à peu inscrite dans le panorama conceptuel ordinaire des politiques publiques. Les analystes ne sont toutefois pas parvenus à s'entendre sur ce qu'implique réellement cette Troisième mission pour les deux autres volets de l'activité universitaire. Ainsi, il existe peu de données probantes fiables permettant d'affirmer que la Troisième mission a un impact négatif sur l'enseignement et/ou la recherche (fondamentale). Selon Martin et Etzkowitz (2000), certaines preuves anecdotiques indiquent que la Troisième mission contribuerait, au contraire, à dynamiser les deux missions traditionnelles. C'est précisément sur ce débat que les auteurs de cet article souhaitent apporter leurs lumières. Ils s'intéressent, à cet effet, à la façon dont la Troisième mission peut réellement promouvoir les activités d'enseignement et de recherche, soulignant à quel point cet effet de levier présente, en lui-même, une importance bien supérieure à la Troisième mission. Les auteurs sont ainsi persuadés qu'une imbrication de l'enseignement, de la recherche et des activités relevant de la Troisième mission peut, grâce au développement progressif et mutuel de ces volets, avoir pour effet de renforcer leurs dynamiques respectives. Conceptualiser globalement l'engagement des établissements en faveur de la Troisième mission en termes « d'architecture entrepreneuriale » peut permettre aux universités de stimuler leur développement institutionnel au-delà de la Troisième mission. Les auteurs concluent en envisageant l'avenir du point de vue des politiques d'enseignement supérieur et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Introduction

« La recherche universitaire fait tourner l'économie de la connaissance, tout comme l'électricité a fait tourner l'économie industrielle » (Mote, 2000).

Le contrat social passé entre les universités et la société a été amendé, sinon révisé intégralement, ces 30 dernières années. Désormais, les universités ne sont plus uniquement dédiées à l'enseignement et à la recherche ; elles sont considérées comme les moteurs de l'économie de la connaissance. Ainsi, selon Mote (2000), la recherche universitaire fait tourner l'économie de la connaissance, tout comme l'électricité a fait tourner l'économie industrielle. Sans toutefois remettre en question le rôle clé des universités pour l'économie de la connaissance, il convient cependant de porter sur ce rôle un regard plus critique. Si l'électricité a bel et bien servi de moteur à l'économie industrielle, elle-même résulte néanmoins d'une multitude de processus et utilise différentes matières premières. De même, si chacun reconnaît l'importance décisive de l'université contemporaine pour l'économie de la connaissance, il faut toutefois recentrer l'analyse sur les fonctions de base que sont l'enseignement et la recherche, générateurs suprêmes d'innovation au sein des universités et sources essentielles du transfert de connaissances.

Envisagée en termes de Troisième mission, l'université « entreprise », également appelée université « entrepreneuriale », joue un rôle croissant dans les politiques publiques. Ayant droit de cité en politique, la Troisième mission est le phénomène dans lequel les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à réaliser, à une échelle plus vaste, leur potentiel socio-économique par le biais des échanges de connaissances et des partenariats. D'un point de vue plus général, cependant, l'impact de cette Troisième mission fait encore l'objet de débats normatifs. Ainsi, il existe peu de données probantes fiables permettant d'affirmer que la Troisième mission, en tant que nouveau système de rôles, a un impact négatif sur l'enseignement et/ou la recherche (fondamentale) (voir Ziman, 1991 ; Geuna, 1999 ; Behrens et Gray, 2001). Selon Martin et Etzkowitz (2000), certaines preuves anecdotiques indiquent que la Troisième mission contribuerait, au contraire, à dynamiser les deux missions traditionnelles. C'est précisément sur ce débat que les auteurs de cet article souhaitent apporter leurs lumières. Ils s'intéressent, à cet effet, à la façon dont la Troisième mission peut réellement promouvoir les activités d'enseignement et de recherche, soulignant à quel point cet effet de levier présente, en lui-même, une importance bien supérieure à la Troisième

mission. Les auteurs sont ainsi persuadés qu'une imbrication de l'enseignement, de la recherche et des activités relevant de la Troisième mission peut, grâce au développement progressif et mutuel de ces volets, avoir pour effet de renforcer leurs dynamiques respectives. Ils avancent le concept « d'architecture entrepreneuriale » comme cadre théorique permettant d'ancrer la Troisième mission au cœur des deux missions traditionnelles des universités. Ils proposent ainsi une approche pragmatique destinée aux décideurs politiques et autres responsables aux prises avec les défis de Troisième mission.

Cet article définit et délimite, dans un premier temps, ce que l'on appelle la « Troisième mission » ou vocation entrepreneuriale des universités, considérant l'émergence de ce phénomène comme faisant partie intégrante de l'université contemporaine. Analysant la dynamique politique de la Troisième mission, l'article étudie la façon dont celle-ci peut servir de levier au développement institutionnel au-delà de la Troisième mission elle-même (c'est-à-dire dans les domaines de l'enseignement et de la recherche). Dans une deuxième partie, les auteurs développent le thème du développement institutionnel et s'intéressent à l'impact potentiel de la Troisième mission sur celui-ci, en rappelant la nécessité de définir une stratégie de développement institutionnel : les universités doivent en effet ancrer la Troisième mission dans leur stratégie et leurs principes grâce à « l'architecture entrepreneuriale ». Les auteurs concluent en envisageant l'avenir du point de vue des politiques d'enseignement supérieur et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Évolution des missions et confusion des rôles

Les universités sont des institutions en constante évolution. Aux quatre coins du monde, les rôles et les fonctions des établissements d'enseignement supérieur ont subi de profondes mutations. Cet article offre un aperçu des tendances générales observées dans l'évolution de l'université moderne et dans l'émergence d'un nouveau modèle incarné par la « Troisième mission ». Les premières universités ont vu le jour au Moyen Âge, essentiellement en Europe, à l'initiative des communautés religieuses qui souhaitaient doter le clergé de centres de formation ; elles ont ensuite été agrandies par les souverains, les monarques et l'État. En dépit de leur lien avec la religion (Jewell, 1998), les universités ont peu à peu revêtu une importance bien supérieure. Newman (1852) expliquait ainsi que les universités avaient dû renforcer leur crédibilité en se tournant vers un enseignement plus universel, vecteur de connaissances axées davantage sur l'enrichissement intellectuel que sur l'élévation morale. À ce titre, la mission première de l'université médiévale était la diffusion et l'extension des frontières de la connaissance, plutôt que le progrès de la connaissance en soi.

Les universités sont demeurées des institutions consacrées essentiellement à l'enseignement jusqu'au milieu du XIX^e siècle, époque marquée par l'émergence d'un nouveau modèle. Ce glissement, généralement attribué à Wilhelm von Humboldt, se caractérise par l'introduction de la recherche au cœur des fonctions de l'université. À l'issue de ce qu'Etzkowitz et al. (2000) assimilent à une « première révolution académique », la recherche a donc rejoint l'enseignement, et constitue depuis lors la « deuxième mission » de l'université. À l'inverse de la conception de l'université revendiquée par Newman, l'université humboldtienne considère les universitaires à la fois comme des professeurs et comme des chercheurs. À cet égard, Martin et Etzkowitz (2000) font remarquer à quel point l'image des universités comme centres d'enseignement et de recherche est désormais ancrée dans les mentalités, au vu des résultats étonnants obtenus en termes de développement et d'extension des différentes disciplines universitaires. Johnston et al. (1993) soulignent en revanche qu'il n'existe aucune preuve empirique selon laquelle l'enseignement aurait une quelconque influence sur les performances en matière de recherche. Nybom (2003) fait quant à lui remarquer que l'apparente unité existant entre l'enseignement et la recherche est en réalité supplantée par deux cultures distinctes.

Qu'ils soient unis ou distincts, l'enseignement et la recherche sont, en tant que missions traditionnelles de l'université contemporaine, de plus en plus soumis à une dynamique nouvelle. À l'heure actuelle, l'essor de l'économie de la connaissance observé partout dans le monde fait des universités le moteur même de la croissance économique (King et Nash, 2001 ; Yusuf, 2007) – nouveau glissement qu'Etzkowitz et al. (2000) qualifient de « seconde révolution académique ». En substance, cette révolution désigne la transformation des universités, autrefois véritables tours d'ivoire, en institutions plus engagées au plan socio-économique. Signalons, toutefois, que l'idée d'universités engagées auprès de l'industrie et de la société n'est pas nouvelle (Jacobsson, 2002). En effet, la relation entre universités et sphère économique est presque aussi ancienne que les universités elles-mêmes (Jencks et Riesman, 1968) ; et pourtant, la seconde révolution marque le début d'une nouvelle ère en la matière. La proposition de Kerr (1963) selon laquelle il serait préférable, compte tenu de la diversification des attributions universitaires, de parler de « multiversités » prend, chaque jour, tout son sens. Cependant, en raison de la nature principalement économique des activités relevant de la Troisième mission, les universités sont désormais qualifiées d'« entrepreneuriales » (Clark, 1998a, 1998b ; Etzkowitz et al., 2000).

L'intention n'est pas, ici, de suggérer que l'on assiste, à l'heure actuelle, à une homogénéisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Car chaque pays présente de nettes spécificités dans ce domaine. Cependant, le passage de la « tour d'ivoire » à « l'université entrepreneuriale » peut généralement être considéré comme universel, au vu

de la dimension mondiale de l'économie de la connaissance et ce, bien que le phénomène ne présente pas toujours le même rythme. Ainsi, les États-Unis ont été les premiers à établir des liens entre les universités et l'industrie et à commercialiser le fruit de la recherche universitaire. Certaines universités telles que le *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) et Stanford, autrefois considérées comme atypiques, sont en passe de devenir la norme, incitant les autres établissements et les gouvernements à suivre leur exemple. Cette évolution a ensuite été observée au Royaume-Uni, puis dans toute l'Europe et en Asie, quoique sous des formes différentes (voir Etkowitz et al., 2000).

Considérées sous l'angle de la Troisième mission, les politiques publiques mettent l'accent sur les retombées positives d'un engagement socio-économique accru de la part des établissements d'enseignement supérieur publics. Bien qu'en principe, cette définition ménage une place égale à l'engagement social et à l'engagement politique, la Troisième mission s'oriente, dans la pratique, davantage vers les interactions économiques reposant sur les transferts de connaissances (OCDE, 2007). Cette distorsion est aggravée d'une part par le fait que les gouvernements financent essentiellement l'exploitation de la recherche universitaire, ou plus précisément de la recherche scientifique (Geuna, 2001 ; Goddard et Puukka, 2008), et d'autre part par la prolifération et l'importance des classements comme instruments de mesure de la compétitivité (Salmi et Saroyan, 2007).

À mesure qu'elle s'ancre dans les politiques publiques, la Troisième mission s'est quelque peu diversifiée. Selon Tuunainen (2005), elle couvre désormais un large panel d'activités allant de la création à l'exploitation des connaissances en passant par leur utilisation et leur application, ainsi que d'autres capacités s'inscrivant en dehors du cadre universitaire traditionnel. Toutefois, force est de constater qu'une grande partie des travaux consacrés à la vocation entrepreneuriale et à l'engagement des universités n'envisage que la dimension purement économique de ces activités, la priorité étant généralement accordée aux liens entre l'université et l'industrie. Göktepe (2002), par exemple, fait la distinction entre les mécanismes spécifiques et les mécanismes génériques du « transfert de technologies de l'université à l'industrie » (TTUI). Cette typologie distingue l'ensemble E-1, correspondant aux formes de TTUI qui visent à commercialiser directement les connaissances issues de la recherche universitaire, et l'ensemble E-2, qui regroupe les mécanismes plus génériques et indirects du TTUI, tels que les services de conseil, les ateliers conjoints, le cofinancement de la recherche et les échanges de personnel. Cette typologie met l'accent sur la seconde révolution académique mentionnée ci-dessus, qui s'est traduite par la montée en puissance de l'université entrepreneuriale à visée commerciale. Selon Geuna et Nesta (2003), depuis ce glissement, l'usage veut que les universités s'efforcent de signer des contrats de recherche avec l'industrie, d'évaluer et de protéger la propriété

intellectuelle, et traduisent le fruit de la recherche scientifique en produits commercialisables, plutôt que de se consacrer à la recherche sans but précis ou à d'autres formes d'échanges de connaissances.

De toute évidence, le tour entrepreneurial pris par les universités peut être considéré comme ancré dans les sciences, et surtout dans les biotechnologies et les technologies de l'information. La base scientifique de la Troisième mission, notamment en ce qui concerne les mécanismes de transfert de technologies ou de commercialisation, signifiait que ces activités étaient, pour ainsi dire, l'apanage des universités fortement axées sur la recherche. Quoiqu'en conformité avec les objectifs affichés par les gouvernements et les industries à forte intensité de recherche, désireux d'exploiter au maximum la base de connaissances universitaires, cette approche n'a donc pas contribué véritablement à réaliser le potentiel économique ou social des établissements.

Historiquement, il a toujours existé un clivage binaire entre les « niveaux » des établissements universitaires : université ancienne ou nouvelle ; axée sur l'enseignement ou la recherche ; spécialisée en recherche fondamentale ou en recherche appliquée (voir, par exemple, Williams, 1992). Bien qu'elle présente des conditions d'engagement plus équitables, la Troisième mission ne fait pas exception à la règle, puisqu'à chaque forme de TTUI est associé un degré de prestige différent. De plus, on peut penser que la distinction quelque peu hâtive entre les formes de TTUI E-1 et E-2 a pour seul effet de déformer la Troisième mission, en créant effectivement une distinction artificielle, puisque certains établissements n'adoptent cette Troisième mission que pour en retirer un certain prestige, prêts à négliger les autres activités relevant de ce troisième volet dès lors qu'elles sont moins prestigieuses. Le nombre croissant de mécanismes de TTUI considérés comme relevant d'E-2 montre que les activités relevant du troisième volet prennent peu à peu un caractère plus universel, même en matière d'interactions avec l'industrie. Par conséquent, les universités moins axées sur la recherche peuvent davantage prendre part aux activités relevant de ce troisième volet, et concrétiser ainsi leur(s) avantage(s) concurrentiel(s). Bien que les formes de TTUI plus génériques n'exigent pas, en elles-mêmes, que les universités soient fortement axées sur la recherche, elles tirent souvent parti de la spécialisation des universitaires et/ou de groupes de recherche spécifiques au sein des universités.

Cette évolution a également vu la Troisième mission s'étendre au-delà de la base scientifique. Outre les sciences, la base de connaissances des universités s'étend jusqu'aux lettres et aux sciences sociales ; et pourtant, lorsque l'on considère la Troisième mission, les connaissances non scientifiques ont été largement négligées dans la littérature et dans la pratique (Mould *et al.*, 2008). Œuvrant à la pointe de la société de la connaissance (Knell et Oakley, 2007) ou dans un secteur économique à part entière, Mould *et al.* expliquent que les universités commencent à mener, dans le cadre du troisième volet, davantage

d'activités non scientifiques, de nature créative ou culturelle. Là encore, en intégrant ce type d'activités, la Troisième mission devient plus accessible à davantage d'établissements.

Bien que l'on envisage souvent la Troisième mission du point de vue des établissements, les trois missions des universités sont systématiquement menées en réponse aux besoins de la société. Cette idée est formulée de façon claire par Foucault (1971), qui voit en l'importance des universités une forme d'organe étatique de moindre coût, capable de réaliser les objectifs sociaux, économiques et politiques. Sutherland (1994) considère le dialogue entre les gouvernements et les universités comme la preuve que ces dernières répondent aux besoins de l'État, soulignant par là même la puissante dynamique existant entre ces deux interlocuteurs (pour une analyse plus approfondie, voir Vorley, 2008). De toute évidence, les universités sont de plus en plus nombreuses à jouer, via la Troisième mission, le rôle de moteurs pour l'économie de la connaissance, bien que cet engagement revête différentes formes et ampleurs géographiques.

Les universités sont désormais tenues de jouer un rôle socio-économique accru, dans le contexte d'une refonte des politiques, des mesures incitatives et des priorités ; en conséquence, il est toutefois nécessaire d'analyser les implications de l'université entrepreneuriale. Cette évolution a en effet des implications (positives ou négatives) pour l'université de recherche héritée d'Humboldt. La section suivante présente les principaux axes de réflexion dans ce domaine et explique en quoi la Troisième mission peut renforcer les missions traditionnelles que sont l'enseignement et la recherche, et faciliter ainsi le développement institutionnel au-delà des activités relevant du troisième volet lui-même.

Extension de l'université : le développement institutionnel au-delà de la Troisième mission

Bien qu'elle ne soit pas toujours formulée en ces termes, l'idéologie de la Troisième mission imprègne la conscience des décideurs de l'enseignement supérieur et des dirigeants universitaires, commençant même à jouir d'un certain crédit auprès de la communauté académique. Bien que cette évolution ait été observée à tous les niveaux, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, elle ne s'est pas faite sans controverse ni critique. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure le développement institutionnel doit s'adapter aux conditions nécessaires du troisième volet, ce qui amène une série de questions touchant au cœur même des fonctions et des rôles de l'université dans les domaines social, économique et culturel et dans la (re)production des connaissances (Deem, 2007). Les principaux axes de cette réflexion portent généralement sur deux questions liées. Tout d'abord, quelles fonctions les

universités sont-elles les plus à même d'assumer en tant que moteurs du développement économique ? En effet, on suppose souvent, sans pour autant chercher à le justifier, que ces établissements sont les mieux placés pour produire et véhiculer les connaissances, dispenser les formations, etc. (voir Fuller, 2007 ; Garnsey, 2007). Deuxièmement, quel est l'impact des (nouveaux) rôles économiques et sociaux exigés par la Troisième mission sur les missions traditionnelles, dites « de base », que sont l'enseignement et la recherche ?

La présente section va s'efforcer d'apporter des éléments de réponse à cette seconde question, liée à l'impact de la Troisième mission sur les voies de développement institutionnel. Les analystes qui soutiennent que les trois missions ne peuvent être menées de front par les universités, à moins que celles-ci n'y soient contraintes par des impératifs purement économiques, ont trouvé un large écho dans la littérature et les débats. En revanche, les partisans de la thèse contraire, qui soulignent le potentiel d'interactions positives existant entre les trois missions, manquent souvent d'une assise argumentaire solide (Etzkowitz *et al.*, 2000). En démontrant en quoi la Troisième mission est à même de favoriser le développement institutionnel au-delà du troisième volet grâce au cadre théorique de l'architecture entrepreneuriale, les auteurs de cet article entendent contribuer au corpus croissant de publications consacrées à l'université contemporaine, et plus précisément à la Troisième mission.

Loin d'être détachée des fonctions de base de l'université, la Troisième mission est inextricablement liée à l'enseignement et à la recherche. On peut donc s'étonner de voir que le troisième volet est souvent considéré, analysé, voire mis en œuvre à titre de stratégie distincte. La façon la plus exacte de conceptualiser cette Troisième mission est de la comparer à un fil capable de tisser ensemble l'enseignement et la recherche, tout en jouant un rôle de portée plus spécifiquement économique et sociale. Malgré l'extension des frontières de l'université contemporaine, il ne s'agit pas nécessairement d'un jeu à somme nulle, supposant de faire des compromis entre les trois missions (voir Behrens et Gray, 2001 ; Nieminen et Kaukonen, 2004). La Troisième mission est en mesure de renforcer les atouts dont disposent d'ores et déjà les établissements, mais également de stimuler leur développement dans les domaines sortant du cadre du troisième volet. Ce processus est à la fois récursif, car les rétroactions positives peuvent être amplifiées au-delà du troisième volet, et réactif au point de pouvoir s'adapter aux atouts des établissements et à leurs besoins de développement.

L'importance clé de la recherche pour le troisième volet (et inversement) est la dimension récursive la plus évidente. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la Troisième mission est le plus souvent conceptualisée (de façon restrictive) en termes d'activités de transfert de technologies et de connaissances – elles-mêmes étant généralement conditionnées à l'existence d'une base de recherche. L'accent mis par les politiques publiques sur les activités relevant

du troisième volet, le plus souvent sous la forme de flux/mécanismes de financement, s'est traduit par une augmentation des ressources mises à disposition des universités pour encourager les échanges de connaissances (Guena, 2001). Les politiques publiques ont par ailleurs commencé à promouvoir l'instauration de partenariats de recherche entre les universités et l'industrie, les gouvernements allouant souvent des fonds supplémentaires aux chercheurs universitaires. Quoique souvent rejetée sous prétexte qu'elle nuit à la recherche censée répondre à une soif de connaissance pure, la recherche de solutions pratiques a largement contribué à étendre les frontières de la recherche académique et à ouvrir de nouveaux horizons en la matière (tels que les biotechnologies et l'informatique) (Thorn et Soo, 2006). Nieminen et Kaukonen (2004) expliquent qu'en réalité, loin de porter atteinte aux idéaux académiques, la recherche collaborative avec l'industrie débouche souvent sur une situation à laquelle tout le monde trouve son compte : les équipes de recherche se voient allouer davantage de fonds, et disposent de plus d'opportunités pour bâtir des réseaux de créativité hors de l'université.

Bien que l'on imagine souvent que la Troisième mission favorise les universités à forte intensité de recherche, elle offre le potentiel de développer la base de recherche de tous les établissements. L'allocation des fonds publics, qui s'effectue de plus en plus en fonction de la performance des établissements, mesurée en termes d'excellence en matière de recherche (Benner et Sandström, 2000 ; Molas-Gallart et Castro-Martinez, 2007), incite fortement tous les établissements à renforcer leur base de recherche. L'une des conséquences de ce système est que les universités axées davantage sur l'enseignement n'ont d'autre choix que de s'adapter pour rester compétitives et continuer d'avoir accès aux fonds publics. On reproche le plus souvent à cette dynamique de contribuer à un jeu à somme nulle (ou presque), dans lequel les établissements infléchissent leurs stratégies vers des voies plus « rentables ». Ce problème mérite en effet une analyse plus approfondie. Etzkowitz *et al.* (2001) mettent ainsi en évidence un phénomène « d'émulation liée au statut » dans les systèmes d'enseignement supérieur en transition, dû à l'adoption des stratégies des responsables de recherche sans se soucier de l'adéquation entre ces programmes de travail et la vocation des établissements. Il convient toutefois de noter que cette même stratégie d'émulation structurait déjà les révolutions et réorganisations académiques précédentes (Williams, 1992). La vaste restructuration des établissements d'enseignement supérieur sur le modèle des réformes académiques menées par Humboldt en Prusse en est un bon exemple. Même s'il ne fait aucun doute que la recherche occupe une place centrale dans l'université moderne (en tant que moyen de percevoir des fonds et stratégie de développement institutionnel), aucune preuve suffisante ne permet d'affirmer que les rôles éducatifs en aient été réduits d'autant (Behrens et Gray, 2001 ; Stephan, 2001). Face à la toute puissance de la recherche, d'autres

analystes formulent en revanche une critique plus pertinente, lorsqu'ils soulignent à quel point les universités sont incitées à mener des projets potentiellement rentables.

La priorité accordée à l'applicabilité commerciale a eu pour effet de favoriser la recherche appliquée au détriment de la recherche fondamentale : tel est le contre-argument le plus solide auquel se heurtent ceux qui affirment que le troisième volet peut renforcer les capacités de recherche (Nedeva, 2007). Les auteurs d'une étude récente sur ce point affirment que cette inquiétude est en grande partie infondée. Dans leur analyse des publications émanant des groupes de recherche collaborative, Ranga *et al.* (2003) soulignent l'absence de données probantes selon lesquelles les relations université-industrie auraient eu pour effet de réduire la part de publications consacrées à la recherche fondamentale. De même, Poyago-Theotoky *et al.* (2002) concluent que la collaboration avec l'industrie ne nuit en rien à la quantité ni à la qualité de la recherche fondamentale. Jensen et Thursby (2004) reprennent cette idée en analysant le temps consacré par les chercheurs à la recherche fondamentale et à la recherche appliquée. Cette conclusion est en outre confirmée par la prolifération des études qui soulignent les difficultés rencontrées par les industriels et les centres de transfert de technologies pour extraire la propriété intellectuelle des universités (voir Baldini *et al.*, 2005 ; OCDE, 2003 ; Markman *et al.*, 2004). Ces études montrent que dans bien des cas, loin d'être cooptés par l'industrie à des fins d'exploitation commerciale, ou d'infléchir la tendance des objectifs de recherche pour produire des idées commercialisables, les universitaires sont souvent prudents et peu enclins à s'engager sur des voies de commercialisation potentielle. Cela s'explique en partie par la persistance des cultures académiques qui privilégient la recherche fondamentale débouchant sur une publication, plutôt que les activités de portée « locale » telles que la commercialisation (Markman *et al.*, 2005). Enfin, il serait faux d'affirmer que les acteurs industriels ne sont disposés à financer la recherche que si celle-ci est susceptible d'affecter directement ou immédiatement leurs propres intérêts économiques. S'il est exagéré d'annoncer la mort prochaine de la recherche fondamentale, il y a certainement de bonnes raisons de se soucier de l'effet des activités relevant du troisième volet sur la vie, la liberté et les pratiques universitaires. Ce qu'il faut retenir, néanmoins, est que l'adoption de la Troisième mission par les établissements ne se solde pas nécessairement par des compromis entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, ni entre l'enseignement et la recherche, et a souvent pour effet de renforcer les deux fonctions traditionnelles – en d'autres termes, il ne s'agit pas nécessairement d'un jeu à somme nulle. Dans quelle mesure les universités peuvent-elles réellement tirer parti de ces effets positifs ? Cela dépend moins des caractéristiques du troisième volet *in abstracto* (comme on le pense souvent), que

des stratégies mises en œuvre par les établissements pour s'adapter aux objectifs de la Troisième mission.

La Troisième mission peut également avoir un impact récursif positif sur les missions d'enseignement et de formation. À bien des égards, la logique qui sous-tend cette affirmation doit être intuitive, et fait écho à nombre des arguments avancés au lendemain de la première révolution académique. La participation des professeurs à certains travaux de recherche accroît la valeur de leurs activités d'enseignement (Etzkowitz *et al.*, 2001) ; de même, les chercheurs à vocation entrepreneuriale en contact avec le monde industriel, dotés d'une expérience en matière de recherche collaborative et/ou d'une expérience commerciale, peuvent élargir la portée de l'expérience d'apprentissage. Ce type d'engagement peut favoriser le lancement de nouveaux projets et accélérer la révision des programmes lorsque celle-ci est nécessaire (Stephan, 2001). Par ailleurs, la collaboration extra-universitaire n'est pas réservée aux enseignants : de plus en plus, en effet, les étudiants sont en contact avec l'industrie et l'économie régionale puisqu'ils participent à des projets de recherche et bénéficient de stages de formation en entreprise. Selon Etzkowitz *et al.* (2001), les étudiants élargissent le périmètre de leur apprentissage dès lors qu'ils testent l'applicabilité pratique de leurs connaissances « en conditions réelles », jouant alors le rôle d'intermédiaires entre l'université et les autres sphères. La Troisième mission et les partenariats avec l'industrie constituent un mécanisme grâce auquel les étudiants sont davantage en contact avec l'économie avant même leur arrivée sur le marché du travail (Stephan, 2001). De même, Behrens et Gray (2001) estiment que la possibilité de participer à des partenariats externes, souvent de nature industrielle, représente un atout pour les étudiants. Ces projets peuvent également contribuer à faire évoluer la culture des établissements et à faire mieux accepter le troisième volet par le corps enseignant (voir Nelles et Vorley, 2008b). Dans le secteur de l'enseignement supérieur, le potentiel d'interactions récursives et réactives entre la Troisième mission et l'enseignement ne fait aucun doute. Cependant, la participation aux activités relevant du troisième volet n'a pas toujours un impact positif sur les missions traditionnelles que sont la recherche et l'enseignement. Cela souligne la nécessité, pour les établissements, de mettre en œuvre des stratégies adaptées en termes de Troisième mission en vue de maximiser les effets récursifs positifs et de minimiser les risques de retombées négatives.

Après avoir démontré en quoi le troisième volet peut renforcer les fonctions traditionnelles de l'université, nous voici à présent revenus à notre point de départ : comment les politiques ont-elles été conçues et mises en œuvre à l'échelon gouvernemental et au sein même des établissements ? Lorsqu'elle est adoptée, la Troisième mission n'est pas nécessairement un phénomène autoentretenu, ni synergique (Hatakenaka, 2005 ; Nedevea, 2007). Pour que les effets positifs dépassent le strict cadre du troisième volet, la mission

entrepreneuriale doit être ancrée dans la stratégie institutionnelle globale de l'université. Par conséquent, on peut penser que le potentiel de retombées positives et d'externalités négatives dépend moins de la forme de l'engagement extérieur *in abstracto* que du contexte et des modes d'adaptation spécifiques de chaque établissement.

Le troisième volet est généralement mis en œuvre comme une mission bien définie et distincte, dans laquelle un bureau de liaison chargé du transfert de technologies et/ou des relations avec l'industrie incarne, du moins dans un premier temps, la Troisième mission. Cependant, l'efficacité réelle du troisième volet dépend largement du degré de consolidation et d'intégration de la Troisième mission au sein de l'université, dans le cadre d'une « architecture entrepreneuriale » plus vaste – concept introduit par Burns (2005) puis développé par Nelles et Vorley (2008a). Dans le cas des organismes à vocation d'innovation, cette architecture entrepreneuriale est constituée des pôles Institution, Communication, Coordination et Culture. Une architecture entrepreneuriale comprend cinq éléments : les structures, les systèmes, les stratégies, la gouvernance et la culture (Burns, 2005). Ceux-ci sont interdépendants et imbriqués ; la présence et la coordination de ces cinq éléments sont toutefois nécessaires pour que l'adaptation de la Troisième mission soit un succès. Cette approche théorique est présentée de manière approfondie dans d'autres publications ; elle offre cependant un angle de vue intéressant pour conceptualiser l'engagement des établissements dans le troisième volet, et l'ancrage de celui-ci dans la stratégie institutionnelle. Dans ce contexte, il est bon de rappeler deux arguments clés concernant les architectures entrepreneuriales. Tout d'abord, celles-ci nécessitent une stratégie globale combinant perspectives, gouvernance, structures, réseaux et culture. La mise en place d'une telle stratégie permet d'organiser l'engagement dans le troisième volet de façon à tenir compte des objectifs de l'enseignement et de la recherche, et d'établir les liens internes nécessaires pour intégrer et faire avancer ces objectifs. Deuxièmement, les architectures entrepreneuriales permettent d'orienter l'engagement dans le troisième volet selon les points forts de chaque établissement, plutôt que de se contenter d'imiter les stratégies des universités les plus performantes. La prise en compte des spécificités propres à chaque université est l'un des principes clés de l'architecture entrepreneuriale. Elle constitue donc une approche à la fois théorique et pratique pour les décideurs politiques et autres responsables désireux de mettre en œuvre la Troisième mission et de dynamiser l'évolution des établissements.

Ce point mérite d'être mentionné, car il va de soi qu'en lui-même, l'engagement dans le troisième volet ne suppose pas nécessairement d'*ancrage* institutionnel (Hatakenaka, 2005). Cet engagement peut effectivement être plus ou moins intégré aux établissements. Cette intensité variable est reflétée à la fois dans les volumes de connaissances échangés (par opposition aux volumes

transférés) et dans la densité des liens entre l'engagement externe d'une part, et les programmes d'enseignement et la culture de recherche de l'autre. Un niveau minimal d'engagement institutionnel pourrait ainsi consister à limiter le troisième volet à la recherche sous contrat en collaboration avec l'industrie. Dans ce cas, l'interface entre le troisième volet, l'enseignement et la recherche est minime, les interactions entre l'industrie et l'université se bornant strictement aux prestations contractuelles. Idéalement, la collaboration avec l'industrie est considérée comme une mission centrale dans laquelle l'engagement est intégré à la planification institutionnelle à long terme, à la fois en tant que fin en soi (nouvelle source potentielle de revenus) et en tant que levier du développement institutionnel.

Cet ancrage suppose que les activités relevant du troisième volet soient explicitement reconnues par les dirigeants universitaires et le corps enseignant comme susceptibles de promouvoir le développement institutionnel – mais également comme une mission à adapter aux atouts de l'université, plutôt qu'à reproduire en suivant l'exemple d'universités entrepreneuriales plus avancées. Il ne faut donc pas sous-estimer le rôle clé des personnes chargées de diriger ces activités, qui s'apparentent à de véritables *architectes* entrepreneuriaux. Bien que la question des dirigeants ne soit qu'une dimension de l'architecture entrepreneuriale des établissements, c'est une pièce centrale du puzzle pour ce qui est de l'intégration des activités du troisième volet. Cette idée a effectivement trouvé sa place dans les publications consacrées à la gestion de l'enseignement supérieur, selon lesquelles l'administration et le corps enseignant sont d'autant plus disposés à faire du troisième volet une priorité dès lors que celui-ci est confié à un responsable universitaire clairement identifié (le vice-président, le recteur adjoint ou le recteur, en règle générale) (Council on Competitiveness, 2008).

De ce point de vue, la Troisième mission est donc à même de stimuler la croissance et le développement institutionnels bien au-delà des retombées positives directes de l'échange de connaissances. Plutôt que de considérer la Troisième mission comme un volet distinct des deux missions traditionnellement assignées à l'enseignement supérieur depuis Humboldt, il est préférable de la conceptualiser comme un outil qui, bien intégré grâce aux architectures entrepreneuriales, peut renforcer l'enseignement et la recherche. La présente section montre en outre à quel point il est difficile (voire contre-productif) de prévoir les impacts du troisième volet sur l'enseignement et la recherche sans tenir compte de la spécificité des contextes institutionnels. Ces impacts dépendent en effet, dans une large mesure, de la façon dont les universités choisissent de mettre en œuvre ces activités et de l'importance relative de leurs architectures entrepreneuriales. La tâche consistant à promouvoir et à consolider la Troisième mission en tant que stratégie institutionnelle incombe donc, en premier lieu, aux dirigeants universitaires, qui

jouent alors le rôle d'architectes entrepreneuriaux. Ces architectes sont les agents clés du développement institutionnel, mais aussi de la contribution socio-économique des universités.

Reconceptualiser les trois missions de l'université pour mieux les corrélés

« Un établissement reste fonctionnel tant qu'il incarne sa mission première... Les fonctions que l'université accomplit pour la société doivent rester intrinsèquement liées aux objectifs, aux aspirations et aux actes de ses membres. » (Habermas, 1987)

Le concept de la Troisième mission – ainsi que ses diverses formes – a été largement adopté par les gouvernements et les universités qui jouent le rôle d'appareils étatiques. En tant que piliers ou moteurs de l'économie de la connaissance, les établissements d'enseignement supérieur sont de plus en plus amenés, par la force des choses, à contribuer au développement économique et à la société au sens large. Ce rôle nouveau peut toutefois être problématique. La priorité accordée à l'engagement économique représente en effet un défi pour les missions traditionnelles de l'université, jusqu'à remettre en question, aux dires de certains auteurs, l'idée même de l'université et de ses fonctions. Bien que la Troisième mission ait évolué sur une période relativement longue, son intégration dans les politiques publiques est, par comparaison, assez récente. Ainsi, les universités s'efforcent, à l'heure actuelle, de s'adapter aux nouveaux impératifs qui l'accompagnent et de réajuster leurs objectifs et leurs stratégies afin d'imbriquer Troisième mission, enseignement et recherche.

Cet ajustement a été, et continue d'être, caractérisé par un certain degré d'ambiguïté, à mesure que les identités et les fonctions des établissements étaient redéfinies et réalignées. L'analyse des modalités de mise en œuvre des politiques montre clairement que la Troisième mission est généralement considérée comme un ensemble de fonctions censément distinctes des rôles traditionnels de l'enseignement supérieur que sont l'enseignement et la recherche. Pensée en ces termes, la Troisième mission est dépourvue des « liens intrinsèques » qu'Habermas considère comme essentiels au maintien de la fonctionnalité sociale de l'université. Cet article conteste cette vision atomiste du troisième volet. Ses auteurs sont au contraire d'avis que les préceptes de la Troisième mission permettent de promouvoir le développement institutionnel au-delà du troisième volet lui-même : en substance, l'imbrication des activités d'enseignement, de recherche et du troisième volet a pour effet de renforcer les dynamiques respectives de chacune de ces missions par le biais de leur développement récursif et réciproque.

Cependant, l'adoption de la Troisième mission ne garantit pas nécessairement un développement institutionnel global ; elle offre seulement la possibilité d'une évolution réursive. Une rétroaction positive au-delà du troisième volet n'est possible que si la Troisième mission est intégrée à la stratégie globale de l'établissement – condition pour établir, grâce à des architectures entrepreneuriales consolidées, des liens intrinsèques entre les fonctions et les objectifs. L'isolement du troisième volet risque en revanche de créer un hiatus entre les différentes missions, diminuant d'autant le potentiel de renforcement mutuel. Cela met en évidence le rôle clé des dirigeants et des gestionnaires universitaires dans la réalisation des activités du troisième volet. Ces acteurs sont les principaux architectes du développement institutionnel et, bien qu'ils ne déterminent pas à eux seuls la réussite du troisième volet, ils n'en jouent pas moins un rôle décisif pour sa conception et son intégration.

Bien que l'action des établissements joue un rôle central, il convient de rappeler que les universités ne sont pas des entités coupées du monde extérieur. En tant qu'appareils étatiques, elles sont inévitablement la « cible » des politiques publiques. Dans la plupart des cas, la Troisième mission a été adoptée sous la forme d'un objectif de politique publique distinct. Il faut donc déterminer en quoi la nature et les modalités de mise en œuvre des politiques publiques façonnent les mesures incitatives proposées aux universités cibles. Si le potentiel de développement institutionnel élargi dépend de l'ancrage du troisième volet, alors il convient de se poser la question suivante : dans quelle mesure les politiques publiques encouragent-elles les établissements à adopter une approche intégrée, et non greffée artificiellement à leur stratégie globale ? Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les mécanismes de financement peuvent avoir une influence décisive sur la stratégie des établissements (Benner et Sandström, 2000). À ce jour, alors que l'impact des mécanismes de financement sur les normes académiques ait fait l'objet de plusieurs études, rares sont les auteurs à avoir analysé son impact sur la structure et le développement des architectures entrepreneuriales. Toutes choses étant égales par ailleurs, les différences observées dans la nature des politiques expliquent peut-être que l'adoption du troisième volet soit plus ou moins approfondie selon les pays. La conception des mécanismes de financement du troisième volet est particulière en ce qu'elle repose, dans une large mesure, sur les performances des établissements. Or la pertinence des indicateurs utilisés dans ces formules de calcul a été remise en cause à plusieurs reprises (Molas-Gallart et Castro-Martinez, 2007 ; Sörlin, 2007). Ces auteurs s'inquiètent notamment de ce que ces indicateurs tendent à privilégier les aspects les plus visibles du troisième volet – à savoir les dépôts de brevets, les accords de licence et la recherche sous contrat. Le problème est que ce déséquilibre risque d'encourager les stratégies universitaires axées sur

l'instauration de liens externes, au détriment de celles visant à renforcer les liens internes nécessaires à l'ancrage de la Troisième mission.

Les auteurs de cet article entendaient proposer une réflexion sur la seconde révolution académique : comment générer une dynamique mutuelle entre la Troisième mission et les missions traditionnelles que sont l'enseignement et la recherche ? Universités ou « multiversités » : le rôle des établissements d'enseignement supérieur modernes est toujours en transition à l'heure actuelle, ce qui est problématique à certains égards, en ce que l'on assiste à une disparition « des liens intrinsèques avec les objectifs, les aspirations et les actes de leurs membres » (Habermas, 1987). L'idée centrale de cet article est la suivante : bien que dans certains cas cette déperdition résulte de la Troisième mission, celle-ci peut également être ce lien intrinsèque. La Troisième mission, et non simplement une troisième mission, constitue une opportunité de développement institutionnel au-delà des activités du troisième volet, ce qui permet aux universités de se (re)définir tout en consolidant les missions (de base) que sont l'enseignement et la recherche. En réalité, générer une dynamique récursive et réciproque entre les trois missions de l'enseignement supérieur représente pour l'université contemporaine un défi plus ambitieux que de s'engager, voire de n'exceller, que dans l'une d'entre elles.

Les auteurs :

Dr Tim Vorley
Maître de conférence
Department of Geography
University of Cambridge
Downing Place
Cambridge CB2 3EN
Royaume-Uni
E-mail : tim.vorley@geog.cam.ac.uk

Jen Nelles
Doctorante
Department of Political Science
University of Toronto
Associée de recherche, ISRN
1 Devonshire Place
Toronto ON M5S 3K7
Canada
E-mail : jen.nelles@utoronto.ca

Références

- Baldini, N., R. Grimaldi et M. Sobrero (2005), « Motivations and Incentives for Patenting within Universities: A Survey of Italian Inventors », rapport présenté lors de la 65^e Réunion annuelle de l'Academy of Management, Honolulu, Hawaii, août.
- Behrens, T.R. et D.O. Gray (2001), « Unintended Consequences of Cooperative Research: Impact of Industry Sponsorship on Climate for Academic Freedom and Other Graduate Student Outcomes », *Research Policy*, vol. 30, pp. 179-199.
- Benner, M. et U. Sandström (2000), « Institutionalizing the Triple Helix: Research Funding and Norms in the Academic System », *Research Policy*, vol. 29, pp. 291-301.
- Burns, P. (2005), *Corporate Entrepreneurship: Building an Entrepreneurial Organisation*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire.
- Clark, B. (1998a), *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, New York.
- Clark, B. (1998b), « The Entrepreneurial University: Demand and Response », *Tertiary Education and Management*, vol. 4, n^o 1, pp. 5-16.
- Council on Competitiveness (2008), *Cooperate: A Practitioners Guide for Effective Alignment of Regional Development and Higher Education*, Council on Competitiveness, www.compete.org/images/uploads/File/PDF%20Files/Cooperate%20Final.pdf, consulté le 23 avril 2008.
- Deem, R. (2007), « Producing and Re/producing the European University in the 21st Century: Research Perspectives on the Shifting Purposes of Higher Education », rapport présenté lors de la conférence du Worldwide Universities Network (WUN) sur le thème « Realising the Global University », Londres, 15 novembre.
- Etzkowitz, H., P. Asplund et N. Nordman (2001), « Beyond Humboldt: Emergence of Academic Entrepreneurship in the US and Sweden », document de travail n^o 27 du CERUM, Centre for Regional Science at Umeå University, www.umu.se/cerum, consulté le 23 avril 2008.
- Etzkowitz, H. et al. (2000), « The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm », *Research Policy*, vol. 29, pp. 313-330.
- Foucault, M. (1971), « Revolutionary Action: Until Now – A Discussion with Michel Foucault », *Actuel*, vol. 14, pp. 42-47.
- Fuller, S. (2007), « University Leadership in the Twenty-First Century: The Case for Academic Caesarism », in D. Epstein et al. (éd.), *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century*, Routledge Falmer, Londres, pp. 65-71.
- Garnsey, E. (2007), « The Entrepreneurial University: The Idea and Its Critics », in S. Yusuf et K. Nabeshima (éd.), *How Universities Promote Economic Growth*, Banque mondiale, Washington, pp. 227-238.
- Geuna, A. (1999), *The Economic of Knowledge Production: Funding and the Structure of University Research*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Geuna, A. (2001), « The Changing Rationale for European Research University Funding: Are There Negative Unintended Consequences? », *Journal of Economic Issues*, vol. 35, n^o 3, pp. 607-629.
- Geuna, A. et L. Nesta (2003), « University Patenting and Its Effects in Academic Research », documents de travail sur l'éducation (EWPS) 99 du SPRU, University of Sussex, Brighton.

- Goddard, J. et J. Puukka (2008), « La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 20, n° 2, OCDE, Paris, pp. 11-47.
- Göktepe, D. (2002), *University Industry Technology Transfer Mechanisms: Patenting, Licensing and Start-up Company Formation*, documents de travail de l'Université de Lund.
- Habermas, J. (1987), « The Idea of the University – Learning Processes », *New German Critique*, vol. 41, pp. 3-22.
- Hatakenaka, S. (2005), *Development of Third Stream Activity: Lessons from International Experience*, Higher Education Policy Institute, www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=203&DOC=reports, consulté le 23 avril 2008.
- Jacobsson, S. (2002), « Universities and Industrial Transformation », document de travail n° 81 du SPRU, University of Sussex, Brighton.
- Jencks, C. et D. Riesman (1968), *The Academic Revolution*, Doubleday, New York.
- Jensen, R. et M. Thursby (2004), « Patent Licensing and the Research University », document de travail n° 10758 du NBER, National Bureau of Economics Research, www.nber.org/papers/w10758, consulté le 23 avril 2008.
- Jewell, H.M. (1998), *Education in Early Modern England*, Macmillan, Basingstoke.
- Johnston, R. et al. (1993), « The Effects of Resource Concentration on Research Performance », National Board of Employment, Education and Training, rapport commandité n° 25, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Kerr, C. (1963), *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge.
- King, D. et V. Nash (2001), « Continuity of Ideas and the Politics of Higher Education Expansion in Britain from Robbins to Dearing », *Twentieth Century British History*, vol. 12, n° 2, pp. 185-207.
- Knell, J. et K. Oakley (2007), *London's Creative Economy: An Accidental Success?*, Work Foundation, Londres.
- Markman, G.D. et al. (2004), « Entrepreneurship from the Ivory Tower: Do Incentive Systems Matter? », *Journal of Technology Transfer*, vol. 29, pp. 353-364.
- Markman, G.D. et al. (2005), « Entrepreneurial Emergence and University-based Technology Transfer », *Journal of Business Venturing*, vol. 20, n° 2, pp. 241-263.
- Martin, B.R. et H. Etzkowitz (2000), « The Origin and Evolution of the University Species », *VEST*, vol. 11, n°s 3-4, pp. 9-34.
- Molas-Gallart, J. et E. Castro-Martinez (2007), « Ambiguity and Conflict in the Development of "Third Mission" Indicators », *Research Evaluation*, vol. 16, n° 4, pp. 321-330.
- Mote, C.D. (2000), « Perspective on Maryland Economic Development: The 150 000-foot View », discours d'ouverture du Salon technologique du Maryland (MTS), University of Maryland, College Park, Maryland, 6 décembre.
- Mould, O., S. Roodhouse et T. Vorley (2008), « Realising Capabilities: Academic Innovation and Creativity », *Creative Industries Journal*, vol. 1, n° 2.
- Nedeva, M. (2007), « New Tricks and Old Dogs? The "Third Mission" and the Re-production of the University », in D. Epstein et al. (éd.), *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century*, Routledge Falmer, Londres, pp. 65-71.

- Nelles, J. et T. Vorley (2008a), « Entrepreneurial Architecture in UK Higher Education Institutions: Consolidating the Third Mission », rapport présenté lors de la Conférence 2008 célébrant le 25^e anniversaire du DRUID sur le thème « Entrepreneurship and Innovation – Organisations, Institutions, Systems and Regions », Copenhagen Business School, Copenhagen, 17-20 juin, www2.druid.dk/conferences/view_paper.php?id=3275&cf=29.
- Nelles, J. et T. Vorley (2008b), « Avenging the Third Mission: The Entrepreneurial Architecture of a “New” University », document de travail n° 0208, Department of Geography, University of Cambridge.
- Newman, J.H. (1852), *The Idea of a University*, Longmans Green & Co., Londres.
- Nieminen, M. et E. Kaukonen (2004), « Universities and Science-Industry Relationships: Making a Virtue Out of Necessity? », in G. Schienstock (éd.), *Embracing the Knowledge Economy: The Dynamic Transformation of the Finnish Innovation System*, Edward Elgar, Cheltenham, Royaume-Uni, pp. 196-219.
- Nybom, T. (2003), « The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University », *Higher Education Policy*, vol. 16, pp. 141-159.
- OCDE (2003), *Turning Science into Business: Patenting and Licensing at Public Research Organisation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Enseignement supérieur et régions : Concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, Paris.
- Poyago-Theotoky, J., J. Beath et D.S. Siegel (2002), « Universities and Fundamental Research: Reflections on the Growth of University-Industry Partnerships », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 18, n° 1, pp. 10-21.
- Ranga, L.M., K. Debackere et N. von Tunzelmann (2003), « Entrepreneurial Universities and the Dynamics of Academic Knowledge Production: A Case Study of Basic vs. Applied Research in Belgium », *Scientometrics*, vol. 58, n° 2, pp. 301-320.
- Salmi, J. et A. Saroyan (2007), « Les palmarès des universités comme moyens d'action : usages et abus », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 2, OCDE, Paris, pp. 1-38.
- Sörlin, S. (2007), « Funding Diversity: Performance-based Funding Regimes as Drivers of Differentiation in Higher Education Systems », *Higher Education Policy*, vol. 20, pp. 413-440.
- Stephan, P.E. (2001), « Educational Implications of University-Industry Technology Transfer », *Journal of Technology Transfer*, vol. 26, pp. 199-205.
- Sutherland, S. (1994), « The Idea of a University », in *Universities in the Twenty-First Century: A Lecture Series*, National Commission on Higher Education, Londres.
- Thorn, K. et M. Soo (2006), « Latin American Universities and the Third Mission: Trends, Challenges and Policy Options », Banque Mondiale, www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/08/30/000016406_20060830142439/Rendered/PDF/wps4002.pdf, consulté le 23 avril 2008.
- Tuunainen, J. (2005), « Hybrid Practices? Contributions to the Debate on the Mutation of Science and University », *Higher Education*, vol. 50, n° 2, pp. 275-298.
- Vorley, T. (2008), « Empowering Academia? The Third Mission, Universities and the State », document de travail n° 0308, Department of Geography, University of Cambridge.

- Williams, B. (1992), « The Rise and Fall of Binary Systems in Two Countries and the Consequence for Universities », *Studies in Higher Education*, vol. 17, n° 3, pp. 281-293.
- Yusuf, S. (2007), « University-Industry Links: Policy Dimensions », in S. Yusuf et K. Nabeshima (éd.), *How Universities Promote Economic Growth*, Banque Mondiale, Washington, DC, pp. 1-25.
- Ziman, J. (1991), « Academic Science as a System of Markets », *Higher Education Quarterly*, vol. 4, n° 5, pp. 41-61.

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 03 2 P) ISSN 1682-346X - n° 56286 2004

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

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

L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : la création d'un marché allemand de l'assurance qualité Kathia E. Serrano-Velarde	9
Coûts de la communication scientifique dans l'enseignement supérieur australien John W. Houghton, en collaboration avec Colin Steele et Peter Sheehan	31
Des cours sur la création d'entreprises dans certaines universités allemandes : un pas de plus sur la voie de la réforme Gudrun Curri	55
L'organisation institutionnelle du transfert de connaissances et ses implications Sjors van der Heide, Peter C. van der Sijde et Cees Terlouw	81
Évaluer la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle : une analyse de la politique chinoise Shuiyun Liu et Maria João Rosa	97
Négociations dans le cadre de la réforme du système des salaires : le cas du secteur universitaire finlandais Jouni Kekäle	119
(Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission » Tim Vorley et Jen Nelles	145

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° 3
2008

ISSN 1682-346X
ABONNEMENT 2008
(3 NUMÉROS)

éditions OCDE
www.oecd.org/editions

imhe

89 2008 03 2 P 9



771682 346007