



Revue du Programme sur
la gestion des établissements
d'enseignement supérieur

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur



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

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 19, 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 19, No. 3

© OCDE 2007

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 au rédacteur en chef :

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

Pour vous abonner, écrire au :

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

Abonnement 2007 (3 numéros) :
€ 112 US\$141 £77 ¥14 700

Librairie en ligne : www.oecdbookshop.org

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

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

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

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS

George Washington University, États-Unis (présidente)

Philip G. ALTBACH

Boston College, États-Unis

Chris DUKE

RMIT University, Australie

Leo GOEDEGEBUURE

Université de Twente (CHEPS), Pays-Bas

Ellen HAZELKORN

Dublin Institute of Technology, Irlande

Salvador MALO

Instituto Mexico de la Competitividad, Mexique

Vin MASSARO

University of Melbourne, Australie

V. Lynn MEEK

University of New England, Australie

Robin MIDDLEHURST

University of Surrey, Royaume-Uni

José-Ginés MORA

Université technique de Valencia, Espagne

Detlef MÜLLER-BÖHLING

Center for Higher Education Development, Allemagne

Christine MUSSELIN

Centre de sociologie des organisations (CNRS), France

Jan SADLAK

UNESCO-CEPES, Roumanie

Jamil SALMI

Banque mondiale, États-Unis

Sheila SLAUGHTER

The University of Arizona, États-Unis

Andrée SURSOCK

Association européenne de l'université, Belgique

Ulrich TEICHLER

INCHER-Kassel, Allemagne

Luc WEBER

Université de Genève, Suisse

Akiyoshi YONEZAWA

NIAD-EU, Japon

Table des matières

La création de revenu et ses répercussions sur le capital universitaire, les valeurs de l'université et l'autonomie des établissements : éclairages canadiens	
<i>Julia Antonia Eastman</i>	9
Responsabilité individuelle et institutionnelle des chercheurs en cas de fraude scientifique : valeurs et éthique	
<i>Eric Baier et Laure Dupraz</i>	29
Valeurs, principes et intégrité : normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni	
<i>Ian McNay</i>	45
Performance scolaire, origine des étudiants et discrimination positive dans une université brésilienne	
<i>Renato H.L. Pedrosa, J. Norberto W. Dachs, Rafael P. Maia, Cibele Y. Andrade et Benilton S. Carvalho</i>	73
Les universités entre l'État et le marché : évolution des modes de gouvernance universitaire en Suède et ailleurs	
<i>Lars Engwall</i>	97
Valeurs, éthique et formation des enseignants : l'expérience du Pakistan	
<i>Rukhsana Zia</i>	119

La création de revenu et ses répercussions sur le capital universitaire, les valeurs de l'université et l'autonomie des établissements : éclairages canadiens

par

Julia Antonia Eastman
Université de Victoria, Canada

La plus grosse difficulté à laquelle les établissements d'enseignement supérieur de la plupart des pays de l'OCDE doivent faire face depuis les années 70 est la réduction des aides publiques. De nombreux établissements ont d'abord réagi en réduisant leurs coûts tout en pressant les gouvernements de renverser la vapeur, puis, quand il est devenu évident qu'ils ne retrouveraient jamais les mêmes niveaux de financement, en se mettant en quête de nouvelles sources de revenus. Certains établissements ont décentralisé l'allocation des ressources afin d'encourager leurs unités à créer des revenus non subventionnés. Un étude récente des stratégies de création de revenu développées par les universités canadiennes, inspirée des travaux de Pierre Bourdieu, laisse entendre que, tout en étant potentiellement efficaces en matière d'acquisition de ressources – et aussi profitables d'autres points de vue importants –, de telles mesures altèrent les valeurs et les conditions internes des universités dans des sens qui pourraient à terme être préjudiciables à leur autonomie, à leur crédibilité publique et à leur capacité à créer des connaissances. Les dirigeants et les gestionnaires peuvent-ils faire en sorte que leurs établissements se procurent les revenus indispensables à leur survie sans diluer les valeurs et les conditions qui ont rendu les universités si uniques et précieuses pour les sociétés ? Les décideurs publics peuvent-ils encourager l'entrepreneuriat et la réceptivité des établissements d'enseignement supérieur sans compromettre leur raison d'être ? Cet article apporte un éclairage sur ces questions.

Dans la plupart des régions du monde, la fin du XX^e siècle a été témoin d'une diminution du financement public de l'enseignement supérieur par rapport à son financement privé (Banque mondiale, 2002). Dans de nombreux pays de l'OCDE, la part du financement des établissements provenant de l'État est allée décroissant; en certains lieux, cela s'est traduit par une réduction des crédits publics par étudiant (OCDE, 2004). De nombreuses universités financées par les fonds publics ont d'abord réagi en réduisant leurs coûts, puis, quand il est devenu évident qu'il ne fallait pas compter sur un retour au *statu quo ante*, en se mettant en quête de nouvelles sources de revenus.

Les stratégies de création de revenu des universités n'avaient pas le même parfum d'un pays à l'autre. Si la recette du Royaume-Uni en la matière à la fin du XX^e siècle, par exemple, consistait en un mélange où dominaient programmes courts, étudiants étrangers et services de conseil, les ingrédients principaux de la recette aux États-Unis étaient la collecte de fonds et le marketing institutionnel. En dépit de ces différences – largement attribuables aux différences entre les régimes réglementaires dans le cadre desquels opèrent les universités – il semble y avoir eu des points communs dans les réformes apportées par les établissements à leur gestion interne afin de survivre dans le nouvel environnement de financement. Un de ces points commun semble avoir été la décentralisation de l'allocation des ressources : l'abandon d'une budgétisation centrale par poste en faveur d'arrangements (budgétisation par centre de responsabilité, par centre d'équilibrage des coûts ou globale) incitant davantage les facultés et autres unités à maîtriser leurs coûts et/ou à créer des revenus.

Une étude récente des stratégies de création de revenu de quatre grandes universités canadiennes laisse entendre que la décentralisation de l'allocation des ressources dans un contexte de pénurie entraîne aussi un changement de valeurs et de comportement. Bien que de telles mesures puissent être indispensables à la survie financière des établissements – et, sous certains angles importants, profitables –, elles n'en risquent pas moins, si poussées trop loin, de mettre en danger la capacité des universités à tenir leur place indépendante dans la société, la confiance dont elles jouissent auprès du public et leur prétention aux fonds publics.

L'étude

L'étude en question consistait en une étude de cas comparative, à visée théorique, des stratégies de création de revenu de quatre grandes universités

canadiennes et de leurs facultés de lettres, facultés de sciences, écoles de commerce et facultés d'odontologie. Réalisée entre 2002 et 2004, cette étude a consisté en une série d'entretiens semi-directifs avec des dirigeants d'établissements et des doyens de facultés, en l'analyse de données financières et en l'épluchage détaillé d'archives. Quoique l'objet de départ de cette étude était l'examen des stratégies de création de revenu, ses conclusions suggèrent que la seule création de revenu était un point de mire trop étroit. Ce n'est qu'après avoir admis, avec Pierre Bourdieu, qu'il existe de multiples formes de capital, pour lesquelles individus et organisations sont en concurrence, que les entretiens réalisés et les données réunies ont pris tout leur sens. La valeur d'un type particulier de capital est fonction de sa rareté. La première et la plus familière des formes du capital est celle du capital économique, autrement dit, un capital « immédiatement et directement convertible en argent » (Bourdieu, 1986, p. 243). Une deuxième forme est celle du capital culturel, c'est-à-dire un capital fondé sur la connaissance ou la culture. Le type de capital culturel le plus pertinent ici est celui composé des acquis (de savoirs, de compétences, de culture) des individus. Le capital culturel peut être converti (avec des degrés divers de facilité, de temps et de risque) en capital économique, mais ne peut pas y être réduit. À vrai dire, un capital culturel dont la motivation économique est trop forte et apparente perd sa légitimité et partant sa valeur.

Champ de production restreinte et de production de masse

Bourdieu conçoit les champs organisationnels (par exemple, le milieu littéraire, le milieu de l'entreprise) comme des réseaux de relations sociales hiérarchiquement structurés. Les champs diffèrent par les formes du capital y circulant. Lancés à la conquête de la première place, individus et organisations sont en concurrence permanente pour la maîtrise du capital circulant dans leur champ.

Les données d'entretien réunies au cours de cette étude ont confirmé que les universités sont constituées d'un tel champ ainsi défini. Interrogés sur les aspirations de leur université ou de leur faculté, la plupart des personnes interrogées ont répondu en inscrivant la place ambitionnée dans une hiérarchie (« figurer au nombre des universités publiques de recherche de premier rang en Amérique du Nord », « être parmi les cinq plus grandes facultés [...] du pays », figurer « parmi les grandes universités de recherche du pays »). En d'autres termes, l'aspiration institutionnelle la plus ordinaire était de monter dans la hiérarchie ou de maintenir sa position dans son propre champ. De telles aspirations sont typiques des organisations sans but lucratif. Comme Winston et bien d'autres l'ont remarqué, de tels établissements cherchent habituellement à gravir les échelons de leur hiérarchie de notoriété, à imiter ceux qui sont déjà arrivés au sommet, à être des « petites Harvard » (Winston, 1999, p. 10).

Bourdieu distingue les champs de production culturelle restreinte des champs de production culturelle à grande échelle ou de masse. Dans les premiers, les producteurs créent des biens culturels pour d'autres producteurs (par exemple, les poètes écrivent pour être lus par d'autres poètes). Ces champs sont régis par des normes et des sanctions qui leurs sont propres. Ils constituent des communautés relativement autonomes, au sein desquelles la position d'une personne dépend principalement de l'estime dans laquelle elle est tenue par ses pairs (Bourdieu, 1993). Ce sont des économies du don, dans lesquelles les produits sont donnés en échange de reconnaissance. Le capital culturel est fortement valorisé par rapport au capital économique. En fait, dans les champs les plus éloignés du marché, la réussite financière et commerciale est méprisée et interprétée comme une preuve de manque de mérite.

Par opposition, les champs de production de masse se caractérisent par la production pour le « grand public ». Les investissements y sont motivés par la quête de débouchés commerciaux et de profit. Les producteurs sont subordonnés à ceux qui contrôlent les mécanismes de production et de diffusion. Leur travail répond à des besoins externes préexistants. Leur performance est régulée par des mécanismes de contrôle de gestion et évaluée en termes de succès commercial. Tant que la production de masse est destinée à répondre à des besoins et des demandes actuels, elle est économiquement beaucoup moins risquée que la production culturelle restreinte, qui est motivée par les producteurs sans référence aux besoins ou aux intérêts d'autrui.

Comment la distinction entre production restreinte et production de masse s'applique-t-elle à l'enseignement supérieur? Les disciplines universitaires sont des champs de production culturelle restreinte, dans lesquels les producteurs créent des biens les uns pour les autres (par exemple, les professeurs écrivent pour un public savant). La place occupée par un individu dans sa discipline est fonction de la reconnaissance et de l'estime de ses pairs. La valeur d'un travail universitaire n'est pas réductible à sa valeur économique ou à l'importance de son public. Dans la mesure où cette recherche est motivée par la curiosité, elle ne se réfère à aucun besoin ou marché externe. Plus la discipline est autonome, plus les travaux réalisés dans son cadre tirent leur valeur non du lectorat ou du succès commercial qu'ils rencontrent ou du plébiscite populaire, mais de leur conformité aux normes de légitimité et de valeur dans le champ.

Pour les besoins de cet article, le capital culturel valorisé dans le cadre des disciplines universitaires sera appelé capital universitaire. (Il est à noter que cette expression prend ici un sens différent de celui que lui donnent Slaughter et Leslie, par exemple, qui emploient l'expression « capital universitaire » pour désigner un « produit de base [...] qui n'est rien de plus que le capital humain particulier détenu par les universitaires » (1997, p. 11) – autrement dit, un

capital dont la valeur est définie en termes économiques. Par contraste, le capital universitaire tel qu'il est entendu ici tire sa valeur de la discipline ou de la profession considérée.)

À l'autre extrémité du spectre de l'enseignement supérieur, les prestataires de services d'enseignement supérieur à but lucratif sont engagés dans la production de masse. Qu'ils soient des établissements privés ou des entreprises cotées en bourse, leur mission n'est pas – au contraire de celle des universités publiques ou des établissements privés sans but lucratif – le progrès et la diffusion des connaissances, mais plutôt de faire du profit. Leurs procédures et structures de gouvernance sont de même nature que celles des entreprises. Le pouvoir du corps enseignant y est fortement réduit. À la différence de leurs homologues du secteur à but non lucratif, le personnel enseignant du secteur à but lucratif ignore la titularisation et n'a aucun contrôle sur les programmes. « Dans les établissements à but lucratif, remarque Ruch, les enseignants sont considérés par les brasseurs d'affaires comme des livreurs au sens propre, qui livrent le programme » (2001, p. 115).

Les prestataires à but lucratif sont extrêmement réceptifs aux exigences des étudiants et des employeurs. Ils obéissent aux signaux du marché plutôt que de chercher à persuader le marché de la valeur de ce qu'ils offrent. À la différence des universités à but non lucratif (connues pour greffer de nouvelles activités sur d'autres déjà existantes et leur incapacité à contrôler les coûts qui en découle), les établissements à but lucratif sont focalisés, prompts à se retirer de toute activité non rentable, efficaces dans leur exploitation du personnel enseignant et leur gestion de l'espace et rigoureux en matière de comptabilité analytique et de contrôle des coûts (Ruch, 2001; Tooley, 2001). Pour reprendre l'image parlante de Ruch : « Le côté universitaire de la maison y est réduit à l'exploitation d'un service géré d'une main ferme » (2001, p. 17).

Éclairages apportés par le contexte canadien

Le Canada est une fédération dans laquelle l'enseignement supérieur relève de la responsabilité des provinces et où le secteur universitaire est largement constitué d'établissements « publics » ou, plus précisément, de sociétés à but non lucratif, créées en vertu d'actes législatifs provinciaux et financées par une combinaison de crédits d'exploitation provinciaux, de crédits nationaux pour la recherche, de droits et d'autres revenus d'origine privée. Les quatre universités étudiées étaient toutes de ce type. Elles se ressemblaient également en ce qu'elles délivraient des diplômes allant de la licence au doctorat dans un large éventail de domaines, y compris médecine et odontologie. Néanmoins, du fait de différences d'âge, de situation géographique, de dimensions, d'histoire et de financement, ces établissements et leurs facultés occupaient des positions différentes dans la hiérarchie des

universités. Les deux plus grandes étaient au sommet, ou presque, et se considéraient comme des acteurs internationaux; les deux plus petites, situées plus bas dans la hiérarchie, rivalisaient au niveau national.

La part du revenu d'exploitation des quatre universités perçue de l'État avait diminué de 33 %, 26 %, 16 % et 4 % respectivement entre 1990/91 et 2001/02 (ACPAU, annuel). En réaction à cette diminution des crédits, trois d'entre elles avaient décentralisé l'allocation des ressources afin d'inciter leurs facultés et autres unités à entreprendre des activités génératrices de revenus. Se comportaient-elles pour autant comme des sociétés à but lucratif? Loin de là. Les quatre universités ont continué de subventionner les activités qu'elles estimaient être au cœur de leur mission. Les activités ainsi subventionnées variaient avec leur conception de leur mission, mais toutes les quatre subventionnaient la recherche aidée financièrement par l'État. Cela était nécessaire dans la mesure où les subventions publiques canadiennes ne couvraient pas entièrement les coûts indirects et les frais généraux entraînés par cette recherche. Contrairement à ce que laisse entendre une grande partie des publications sur le capitalisme universitaire, ces universités ne faisaient pas de la recherche pour attirer des revenus : elles se démenaient pour trouver des revenus afin de financer la recherche. Trois des quatre universités subventionnaient aussi davantage les études post-licence (c'est-à-dire qu'elles avaient augmenté la part du financement d'exploitation par rapport aux revenus des droits perçus et autres revenus d'origine privée).

Toutefois, il est apparu que deux des universités et de nombreuses facultés s'étaient engagées, à des degrés divers, sur la voie de la production de masse. Une indication de ce changement de direction était donnée par leur réceptivité accrue aux intérêts des étudiants et des autres clients. Les principaux responsables de l'université dont le financement public avait subi la plus forte baisse (en pourcentage) dans les années 1990, et était par conséquent devenu d'autant plus dépendante des droits perçus, ont déclaré qu'elle s'était mise plus à l'écoute des étudiants. Une personne interrogée a noté que l'université « évoluait progressivement d'une université centrée sur les facultés [...] à une université davantage centrée sur les étudiants ». Un dirigeant dans une autre université a déclaré que son regard sur les étudiants avait considérablement changé sous l'effet des efforts déployés pour en attirer de l'étranger : « Nous sommes une vieille université traditionnelle. Les étudiants venaient à nous d'eux-mêmes, nous n'avions pas à aller les chercher. Cela se sentait bien dans toute l'université. Aujourd'hui, ce n'est plus du tout le cas. »

Un souci accru de la satisfaction des étudiants a aussi été mentionné par les doyens de faculté, notamment ceux des écoles professionnelles. Nombre des écoles de commerce ou des facultés d'odontologie avaient considérablement augmenté le montant des droits perçus sur certains programmes ou s'appropriés à le faire. Le doyen d'une faculté d'odontologie qui imposait

depuis plusieurs années à de nombreux étudiants des droits couvrant l'intégralité des coûts dès la première année de professionnalisation, a remarqué que les exigences des étudiants avaient augmenté avec le montant des droits acquittés et que la faculté devait évoluer pour y répondre.

Afin de continuer d'attirer et de garder des étudiants payant des droits couvrant l'intégralité des coûts, la faculté devait prêter davantage d'attention à ses étudiants et déployer davantage d'efforts pour les satisfaire qu'elle ne l'avait fait par le passé. Le doyen ambitionnait aussi d'offrir des perspectives de carrière aux personnes qui excellaient dans l'enseignement, mais n'étaient pas actives dans la recherche. En s'attachant à évaluer de manière de plus en plus précise l'enseignement et en offrant des perspectives de carrière aux enseignants non-chercheurs, la faculté adoptait quelques-unes des pratiques caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur à but lucratif.

L'élaboration et l'évolution rapide des programmes d'enseignement est aussi apparue comme caractéristique des facultés s'engageant sur la voie de la production de masse et percevant sur certains programmes des droits d'un montant proche de celui des coûts, voire supérieur. Il est ressorti des entretiens avec les directeurs des écoles de commerce qu'une telle évolution rapide était la norme pour les programmes de formation des cadres et les diplômes pour lesquels les droits couvrent l'intégralité des coûts ou sont majorés.

Il est apparu aussi que la recherche, dans certaines universités, était de plus en plus commandée par les exigences extérieures.

Le doyen d'une faculté de science dont la stratégie de création de revenus consistait principalement, non pas à facturer aux étudiants l'intégralité des coûts de leur formation, mais à trouver à l'extérieur des crédits pour financer ses postes de recherche, a noté que la réussite de la faculté dans cette entreprise avait entraîné un alignement de sa capacité de recherche sur les besoins et les intérêts industriels : « Les champs de recherche investis par la faculté nous sont, pour ainsi dire, imposés de l'extérieur. »

Un autre signe de l'orientation vers la production de masse transparaisait derrière les remarques de nombreux doyens relatives à une tension croissante entre l'enseignement et la recherche. Cette tension prenait des formes variées. Les facultés, dont la survie financière dépendait de leur effectif étudiant et qui étaient limitées dans leurs moyens de recourir à des enseignants à temps partiel ou à des chargés de cours, luttaien pour préserver le temps de recherche des enseignants. Les doyens de plusieurs facultés de recherche ont décrit différentes formes d'évolution : divergences entre les champs disciplinaires dans lesquels les postes avaient été financées par des crédits extérieurs et ceux dans lesquels on manquait d'enseignants; séparation progressive des fonctions de recherche et d'enseignement (et disparité entre les récompenses consenties aux représentants de chacun des deux groupes); recours de plus en plus

fréquent à des praticiens et autres enseignants à temps partiel pour dispenser les cours. La résurgence du financement de la recherche et des récompenses accordées aux chercheurs de premier plan par les pouvoirs fédéraux a creusé encore le fossé entre les salaires des chercheurs et ceux des enseignants. Les bons enseignants (ceux qui « aiment la science, aiment enseigner et aiment l'université ») étaient mal récompensés financièrement et ne recevaient aucun des lauriers décernés aux chercheurs pour leurs travaux.

Ces remarques donnent à entendre que l'orientation des universités vers la production de masse, que ce soit dans l'enseignement ou dans la recherche, tire en même temps ces deux types d'activité dans des directions différentes. Cela n'a d'ailleurs rien de surprenant, dans la mesure où les « clients » de ces deux types d'activité n'ont pas les mêmes intérêts ni les mêmes besoins. La complexité des activités nécessaires pour répondre à leurs besoins (et le rôle des enseignants réguliers, des chargés de cours et du personnel chargé de mener ces activités à bien) varie également. Les signes de divergence de la demande, des conditions et des récompenses en matière de recherche et d'enseignement s'expliquent aussi à la lumière du fait que les prestataires de services d'enseignement supérieur à but lucratif tendent à ne pas faire de recherche (autre qu'en matière d'élaboration de programmes ou de technologie pédagogique). Cela explique en partie leur capacité à faire du profit alors même qu'ils se trouvent en concurrence avec des établissements subventionnés par les pouvoirs publics ou par des sources privées (Ortmann, 2001). Comme nous l'avons écrit ailleurs (Eastman, 2006), l'absence de l'inscription de la recherche dans leur mission explique aussi pourquoi les établissements à but lucratif, n'étant pas confrontés aux tracasseries des aménagements moins ordonnés et plus coûteux qui agitent les organisations créatives, notamment des universités, peuvent exercer une gestion si serrée de leurs enseignants et de leurs coûts. Les universités de recherche ont toujours, d'une façon générale, favorisé la créativité et l'innovation plutôt que la coordination et la focalisation. Servir une clientèle, toutefois, exige coordination et focalisation et c'est pourquoi l'encadrement hiérarchique et les contrôles sont davantage présents dans les établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche engagés dans la production de masse.

Les universités ayant participé à cette étude étaient loin de se comporter comme des laboratoires commerciaux d'une part et comme des entreprises de services d'enseignement d'autre part. (À vrai dire, du fait du réinvestissement fédéral dans la recherche universitaire, il semblait que, globalement, elles se dirigeaient vers la production de masse dans l'enseignement tout en s'en écartant dans la recherche.) Néanmoins, il était apparent que l'enseignement et la recherche prenaient des chemins différents et que le modèle de l'enseignant-chercheur était soumis à des tensions.

Un dernier signe que certaines des facultés examinées s'orientaient vers la production de masse était manifeste dans les principes économiques suivis par leurs doyens. Les vues exprimées par le doyen d'une faculté d'odontologie ont illustré celles de la direction d'une faculté engagée dans une production culturelle restreinte. Les présupposés étaient les suivants : un bon travail universitaire mérite un financement approprié; c'est à l'État de financer les universités de manière appropriée et aux universités de financer, à leur tour, leurs facultés de manière appropriée; lorsque le financement est insuffisant pour répondre aux besoins de l'université, les ressources devraient être allouées en fonction des priorités de l'établissement. Ce doyen exprimait ainsi ses préoccupations concernant les mécanismes par lesquels les universités complètent de leur poche les donations privées et qui ont pour conséquence de canaliser les ressources universitaires vers des activités approuvées par les donateurs ou les bailleurs de fonds extérieurs, c'est-à-dire de détourner l'allocation des ressources des intérêts de l'université en faveur des intérêts extérieurs.

La majorité des doyens interrogés était moins stricte sur le fait que l'affectation des ressources devait obéir à des considérations universitaires plutôt que financières. Leur vue semblait être qu'il est légitime et, à dire vrai, nécessaire, de créer du revenu en répondant aux besoins extérieurs pour maintenir les activités de chaque faculté, autrement dit de subventionner la production culturelle restreinte au moyen de la production de masse. Un doyen qui partageait cet avis a expliqué que pour élaborer une stratégie de création de revenu, on partait de la mission et de la vision de l'établissement et on élaborait un plan d'activité visant à tirer les revenus exigibles des sources considérées, notamment « les frais de scolarité [et autres droits], les activités de type entrepreneurial, les retombées des droits de propriété intellectuelle et ainsi de suite ».

Selon un point de vue encore plus radical (pour un dirigeant universitaire dans un établissement financé par des fonds publics) exprimé par deux directeurs d'école de commerce, la création de revenu n'existe pas : tout est question d'apport de valeur. L'un d'eux a expliqué que les universités et les facultés ne peuvent plus attendre des pouvoirs publics qu'ils satisfassent leurs besoins financiers, puisque l'État se décharge de la responsabilité de financer les études post-secondaires. Par conséquent, « les besoins devront être financés par ce à quoi votre université apporte de la valeur ajoutée ». La véritable question devient dès lors : « À quoi ajoutez-vous de la valeur et comment financez-vous cet apport de valeur? Une part de cette valeur que vous ajoutez doit vous revenir. Voilà où je veux en venir : recensez ce à quoi vous ajoutez de la valeur, à quoi vous devriez apporter de la valeur ajoutée, et entendez comment une part de cette valeur ajoutée peut servir à financer vos opérations servant à apporter cette valeur. »

Alors que les dirigeants et autres membres des universités engagées dans une production culturelle de type restreint, comme le doyen de faculté dentaire cité plus haut, craignaient les effets pervers des mécanismes de création de revenu, ceux des établissements engagés sur la voie de « l'apport de valeur ajoutée » signalaient que la quête de revenu contraint à améliorer la qualité. Le directeur d'école de commerce cité plus haut a expliqué que la création de revenu n'était pas séparée de la mission d'une école de commerce, mais en faisait partie intégrante. Le succès rencontré dans la création de revenu devient ainsi le reflet de la réussite de l'établissement scolaire en tant que tel. De ce point de vue, le capital universitaire en soi n'existe pas; le capital économique devient la mesure de toute valeur dans et hors de l'université.

Conditions de la production de masse

Quand Bourdieu s'est attaqué pour la première fois aux différents types de production culturelle, la production de masse dans l'enseignement supérieur (les sociétés d'enseignement supérieur cotées en bourse) n'existait pas encore. Bourdieu a néanmoins remarqué et signalé, il y a de cela plusieurs décennies, des éléments de production de masse dans l'enseignement supérieur public. Il note, dans *Homo Academicus*, que les groupements et instituts de recherche en sciences sociales apparus en France dans les années 60 se comportaient beaucoup comme des entreprises. Leurs dirigeants représentaient des « producteurs culturels d'un genre nouveau, dont la présence dans le champ universitaire [...] constitue une rupture décisive avec les principes fondamentaux de l'autonomie académique, et avec les valeurs de désintéressement, de gratuité et d'indifférence aux sanctions et aux exigences de la pratique : ces managers scientifiques, occupés à chercher des crédits pour leurs "laboratoires", à fréquenter les comités et les commissions où s'acquièrent les relations, les informations et les subventions nécessaires au bon fonctionnement de leurs entreprises, à organiser des colloques destinés à faire connaître leur production [...] » (1984, p. 162). Au cours des décennies suivantes, instituts, écoles, centres de formation continue et autres établissements opérant à la périphérie des universités, se sont lancés dans toutes sortes d'activités à caractère entrepreneurial. Comme nous l'avons noté plus haut, ces structures sont bien mieux équipées pour répondre aux demandes d'une clientèle et d'un marché que ne le sont facultés et départements universitaires. Marginson et Considine ont donné à entendre que le développement de centres et d'écoles interdisciplinaires avait été encouragé au sein même de l'enseignement supérieur australien à la fin du XX^e siècle pour contourner les départements universitaires et affaiblir le pouvoir des disciplines universitaires (2000, p. 10).

L'étude ici considérée laisse entendre qu'à l'aube de ce siècle, la production de masse était déjà une réalité au Canada, non seulement à la périphérie, mais aussi au cœur de certaines universités. Même si les directeurs d'école de

commerce sont les seuls à avoir exposé des principes de philosophie économique conformes à la notion de production de masse (c'est-à-dire qu'ils ont défendu l'idée que la valeur est fixée par le client plutôt que par l'université), des signes de production de masse, tels qu'une orientation accrue vers la prestation de services et la tension entre les fonctions d'enseignement et de recherche, ont été décelés aussi dans d'autres types de facultés.

Manifestement, les universités canadiennes sont loin d'être les seules à s'acheminer vers la production de masse dans l'enseignement supérieur. À quels facteurs peut-on attribuer une telle tendance? Dans le cadre de ses réflexions sur le cas américain, Derek Bok identifie deux grandes évolutions à l'origine de l'engagement croissant des universités sur le marché : les réductions budgétaires et la « multiplication rapide des opportunités de fourniture d'enseignement, de conseils d'experts et de connaissances scientifiques en échange de coquettes sommes d'argent » engendrée par l'avènement de l'économie du savoir (2003, p.10). Il s'agit, en d'autres termes, de la raréfaction du capital économique conjuguée aux opportunités de transformation du capital académique en capital économique.

Le capital universitaire a subi, à la fin du XX^e siècle, dans les universités de la plupart des pays de l'OCDE, une dépréciation par rapport au capital économique, qui est la conséquence de la réduction des aides publiques. La valeur économique relative du capital universitaire dans les différents domaines d'investigation a aussi changé avec l'avènement de l'« économie du savoir », quand les révolutions informatique et biotechnologique ont accru la valeur économique du capital universitaire dans ces deux domaines et d'autres domaines apparentés. Dans les années 60 et au début des années 70, les investissements publics à grande échelle dans l'enseignement supérieur signifiaient que le capital universitaire était plus rare que le capital économique et, plus exactement, que le capital matériel. La concurrence entre les universités pour recruter des membres était forte. Durant une courte période, les crédits pour l'enseignement et la recherche ont afflué. Un « bon département » (c'est-à-dire un département richement doté en capital universitaire) n'avait aucune difficulté à obtenir des crédits de son université. Dès les années 80, cependant, les administrations universitaires ont commencé à opérer des coupes sombres. Le capital universitaire ne commandait plus les crédits. Bien qu'une réputation d'excellence pût encore prévenir une fermeture pure et simple, elle ne permettait plus à une faculté ou à un département d'étendre ses activités. Pour cela, il fallait du capital économique et sa rareté en augmentait la valeur (à des degrés divers suivant le domaine considéré) par rapport à celle du capital universitaire.

Comme le suggère Bok, la pénurie de ressources financières est nécessaire, mais insuffisante en soi, pour engendrer un phénomène de production de masse : il faut aussi des occasions et des raisons de servir les marchés. Les universités doivent pouvoir percevoir des frais de scolarité, négocier des

contrats et retirer les bénéfices financiers d'autres manières de servir une clientèle. Elles doivent, à leur tour, décentraliser suffisamment l'allocation des ressources pour permettre aux facultés et aux autres unités de fournir les services et de produire les biens qui sont valorisés par la clientèle, ou plutôt exiger des facultés et des autres unités qu'elles le fassent, et tirer elles-mêmes partie de cette production de valeur. Comme le note Massy au sujet de la budgétisation par centres de responsabilité, une telle décentralisation « étend la sensibilité de l'établissement aux forces du marché à tout ses constituants » (2001, p. 455). En son absence, les facultés risquent de réagir en fonction de considérations universitaires et non plus économiques. Le vice-président des finances d'une des universités considérées ici a expliqué que le mauvais pas financier dans lequel son université s'était trouvée dans les années 80 était dû en partie à l'absence d'incitation à augmenter les inscriptions :

« "J'ai une part fixe de revenu" pensait chaque doyen et chaque faculté "qui ne changera pas si j'accepte moins d'étudiants". Ainsi les inscriptions ont-elles baissé [au cours des années 80]. Et quand on y pense, c'était un raisonnement tout à fait valable. [...] [Si mon unité va continuer de toucher son enveloppe chaque mois] et que je peux consacrer moins de temps à enseigner et donc plus de temps à mes travaux de recherche, sans que cela n'y change rien, qui serait assez fou pour ne pas le faire? Ils ont donc agi comme il convenait, compte tenu des structures dans lesquelles ils se trouvaient. Aussi fallait-il changer les structures pour modifier les comportements. »

Coûts et avantages du passage à la production de masse

Quels sont, alors, les avantages et les inconvénients de décentraliser l'allocation des ressources afin d'exposer les facultés aux conditions de pénurie et d'opportunité qui induiront un « changement de comportement »?

Le premier avantage et le plus évident est l'augmentation des revenus non subventionnels. Les nombres des universités examinées dans le cadre de cette étude étaient restreints. L'enseignement supérieur relevant, au Canada, de la responsabilité des provinces, les établissements connaissaient des contraintes différentes. Cela dit, on remarque que la première université à avoir décentralisé son budget et ce de manière beaucoup plus radicale que les autres a enregistré une augmentation de ses revenus d'exploitation non subventionnels de 335 % entre 1990/91 et 2001/02, contre 197 % et 80 % pour les trois autres établissements (ACPAU, annuel).

Le deuxième avantage de la décentralisation de l'allocation des ressources est qu'elle permet une certaine émancipation des facultés, qui ne dépendent plus de décisions institutionnelles, et éveille ainsi en elles un sentiment d'autosuffisance – à défaut de leur conférer une autosuffisance réelle.

Le troisième avantage est la simplicité. Pour une université, prendre des décisions et allouer des ressources en fonction de la capacité d'une faculté ou d'un programme à créer des revenus plutôt que sur la base de critères universitaires est autant une facilité qu'un soulagement. Ainsi qu'a pu le déclarer un doyen à propos des tentatives de fermeture de facultés pour des raisons autres que financières, la prise de décision universitaire est « extrêmement pénible; la politique s'en mêle et on ne sait plus au bout du compte qui a tort ou raison ». Dans une université où prévaut le capital universitaire, toutes les ambitions intellectuelles valent d'être poursuivies. Il est difficile de discriminer les disciplines et les professions. C'est là pourquoi, fondamentalement, les universités engagées sur la voie de la production culturelle restreinte tendent à avoir des myriades d'objectifs, à être incapables de fixer des priorités et à être assiégées par les « droits de propriété » universitaires. Étant donné le caractère universel de la vision universitaire, les décisions concernant les priorités sont beaucoup plus rapidement prises quand le marché ou d'autres considérations extérieures entrent en jeu.

Quatrième avantage : l'étude semble indiquer que la décentralisation de l'allocation des ressources pourrait atténuer certaines formes de conflit interne. Dans les systèmes à budget centralisé, les dirigeants et les membres d'une faculté ont tendance à supposer que si leur budget est inapproprié, c'est parce que l'université n'apprécie pas pleinement leurs compétences et leur travail. En d'autres termes, le budget alloué à une faculté tend à être perçu comme le reflet de sa valeur universitaire présumée. Dans la décentralisation de l'allocation des ressources, les doyens et autres dirigeants des facultés semblent accepter au moins en partie la responsabilité de l'adaptation de ressources disponibles à leurs besoins. Ceux d'entre eux qui considéraient leur université comme une source de capitaux d'investissement ont paru mieux disposés à l'égard des dirigeants institutionnels que ceux qui voyaient dans leur université une source de financement approprié de leurs besoins d'exploitation.

Dernier et très important avantage du passage à la production de masse : il augmente la réceptivité de l'établissement aux étudiants, à la clientèle, aux donateurs et aux autres sources de financement.

Il y a aussi, bien sûr, des coûts importants. L'un de ces coûts est, naturellement, qu'à mesure que les facultés perdent au regard des divers marchés qu'elles servent l'autonomie qu'elles ont gagné à l'égard de l'université, le corps enseignant et le personnel s'identifient de moins en moins avec l'université dans sa globalité. Le vice-président d'une université qui avait progressé plus loin que les autres sur la voie de la production de masse a déclaré :

« Je pense qu'une conséquence de la décentralisation et de l'obligation pour chaque coque de flotter toute seule est que le sens de l'université et

de faire partie d'une université se perd, s'est perdu même depuis que je suis arrivé ici. [...] Ce n'est pas comme si nous formions tous un seul établissement, dont nous serions fiers et pour lequel nous voulions ramer tous ensemble. [C'est plutôt :] "Je rame avec toi si tu peux me donner un coup de main avec ce programme commun, de manière à ce qu'on gagne tous les deux de l'argent dessus", ou quelque chose de ce genre. »

Cette indication, et d'autres, que la décentralisation budgétaire libère des forces centrifuges et fixe l'attention sur la ligne de bilan plutôt que sur des considérations institutionnelles et universitaires ne fait que confirmer les conclusions de toute une littérature sur la budgétisation par centre de responsabilité (voir, par exemple, Lang, 2001; Strauss *et al.*, 2001).

Deuxième coût important du passage à la production de masse : la séparation des fonctions d'enseignement et de recherche. Comme nous l'avons noté plus haut, l'étendue et la nature de ce développement variait d'une université à l'autre et d'une faculté à l'autre. Dans certaines facultés, il était apparent que la recherche était évincée par les exigences de l'enseignement; dans d'autres, chercheurs et enseignants évoluaient pour constituer deux classes bien distinctes, tandis que dans d'autres encore certains départements s'orientaient davantage vers la recherche tandis que d'autres se préoccupaient davantage d'enseignement.

Quoique cette bifurcation des fonctions d'enseignement et de recherche figure ici au registre des coûts de la production de masse, elle offre aussi des possibilités. Le plan sur cinq ans de l'une des écoles de commerce examinées dans le cadre de cette étude prévoyait que

« au cours de la prochaine décennie, l'évolution et la segmentation du marché entraîneront une réduction du nombre des écoles réussissant au plan international et amèneront les autres à se retrancher sur leurs positions fortes ou les relègueront dans des rôles de second plan. Auparavant, il y avait beaucoup d'appelés, mais peu d'élus. À l'avenir, les occasions de figurer au nombre des élus continueront de se présenter, mais ceux qui se contenteront de participer à la course pour le principe finiront par la perdre. [...] Les perdants, incapables de produire de nouveaux contenus ou d'engendrer des penseurs globaux, se trouveront relégués au rang de "distributeurs", dont la fonction principale consistera à fournir le mécanisme de distribution du contenu créé par les gagnants. » (Université de Toronto, Rotman School of Management, 2000, pp. 10-11.)

Le directeur de cette école de commerce prédisait que les dix meilleures écoles de commerce cèderaient sous licence d'exploitation l'ensemble de leur programme à d'autres écoles, empochant des royalties qui leur permettraient de « dépenser encore et toujours plus et de créer un environnement toujours plus favorable aux vrais créateurs de contenu. Ces professeurs-créateurs se

regrouperont dans des établissements de moins en moins nombreux et ces établissements développeront des politiques agressives de commercialisation des contenus ainsi créés ». Ce directeur a souligné durant l'entretien réalisé aux fins de cette étude que « le but de cette école est de figurer au nombre des finalistes de la course ». En d'autres termes, plutôt que de déplorer la séparation de l'enseignement et de la recherche, l'école s'y préparait et se préparait à devenir créatrice de contenus dont elle céderait à d'autres l'exploitation sous licence.

Peut-être le plus gros risque associé au passage à la production de masse est-il que la dévaluation du capital universitaire va entraîner une perte d'autonomie des universités et partant de leur valeur pour la société et de leur droit aux aides publiques. La société s'est toujours tournée vers les universités en quête d'un savoir non seulement actuel mais aussi désintéressé. Pourquoi une telle confiance dans l'indépendance universitaire? Non pas parce que les professeurs qu'on y trouve ont plus de morale que d'autres, mais parce qu'elles ont souscrit à d'autres valeurs que celles qui prévalent au sein de la société et de l'économie en général; des valeurs reflétant la primauté traditionnelle du capital universitaire. En outre, les professeurs bénéficient au sein de leur établissement de libertés et de pouvoirs qui leurs permettent de dire ce qu'ils pensent. Si le capital universitaire est dévalué, les universités se comporteront beaucoup plus comme des sociétés; ceux qui enseignent ne souscriront plus aux valeurs universitaires autonomes et/ou la hiérarchie d'encadrement se sera développée au point que les membres du corps enseignant soient contraints d'exprimer des vues contraires aux intérêts de l'établissement. La capacité des universités à présenter des informations et des vues désintéressées sur les problèmes et les événements s'affaiblirait et, avec elle, disparaîtrait leur réputation et de là leur prétention aux ressources de la société.

Conséquences théoriques et pratiques

Quelles sont les conséquences de tout cela sur la manière dont les dirigeants universitaires gèrent les problèmes touchant aux valeurs et à l'éthique? Les dirigeants universitaires devraient être conscients qu'en décentralisant l'allocation des ressources pour favoriser la création de revenu, ils risquent eux-mêmes d'influencer les valeurs, les rôles et les systèmes de contrôle internes dans des sens susceptibles d'accroître la réceptivité institutionnelle aux étudiants et aux clients et de diminuer à terme les capacités de l'université à remplir des rôles uniques et autonomes au sein de la société.

Cela peut-il être évité? Ce n'est pas certain du tout. Les stratégies de création de revenu étudiées dans le cadre de cette étude sont nées de la baisse des subventions. La grande majorité des personnes interrogées avaient incité leur établissement ou leur faculté à générer du revenu, non parce qu'elles étaient éprises du secteur privé, mais parce que leur établissement avait

d'abord réagi à la baisse des subventions en opérant des coupes dans les budgets et avait fini par les mutiler. L'autre terme de l'alternative était, dans les termes de l'une des personnes interrogées, la « spirale fatale ». Si l'impulsion nécessaire à la création de revenu échappe à leur contrôle, quelle lumière les dirigeants universitaires peuvent-ils tirer de cette étude concernant les moyens d'encourager cette création tout en conservant l'essence de l'université?

Tout d'abord, bien que l'abondance ou la rareté des subventions publiques échappe de loin au contrôle des dirigeants universitaires (tout comme le gain et la perte de valeur du capital économique de chaque discipline et profession), dans la mesure où les dirigeants universitaires affectent des crédits publics illimités à des unités et décident du partage ou non des autres revenus et des modalités de ce partage, ils influent sur ce qui est valorisé au sein des facultés et sur la mesure dans laquelle ces dernières s'engagent sur la voie de la production de masse. Cette étude laisse entendre que ces décisions sont prises en meilleure connaissance de cause quand les dirigeants ont une bonne compréhension des capitaux que l'université et chacune de ses facultés détiennent et peuvent échanger avec des individus et d'autres organisations. La mesure dans laquelle une faculté s'engagera sur la voie de la production de masse en réponse à une exigence ou une incitation budgétaire donnée est fonction de ses opportunités de marché, de ses formes de capital universitaire, symbolique et autre, et de sa flexibilité interne. Comme nous l'avons observé plus haut, les opportunités varient avec les facultés. La formation en odontologie au Canada tient beaucoup de l'oligopole : un petit nombre de producteurs d'un bien très recherché et relativement homogène. Les écoles dentaires implantées dans les provinces où les frais de scolarité en année de professionnalisation n'étaient pas réglementés avaient beaucoup plus de facilité à augmenter les droits pour pallier les coupes budgétaires que ne l'avaient, par exemple, les facultés de lettres et de sciences. En réaction à la pression budgétaire, ces dernières avaient plutôt tendance à augmenter le nombre des inscriptions et, par là, à réduire leur capital universitaire, surtout si elles se trouvaient, par ailleurs, contraintes d'avoir recours à des enseignants à temps partiel et étaient incapables, parallèlement, d'attirer à elles des fonds privés substantiels. Le fait de tenir compte de toutes les formes de capital détenues par les facultés sensibilisera les dirigeants universitaires aux conséquences plus générales de la quête de revenu de ces dernières. Cela leur permettra d'évaluer et de comparer les conséquences des diverses stratégies possibles, non seulement telles qu'elles peuvent se traduire dans le bilan, mais aussi au niveau des actifs universitaires, symboliques et corporels de l'université.

Un autre moyen de ce faire est de préserver la distinction entre l'enseignement supérieur à but non lucratif et le monde du profit. Une des caractéristiques du capital social et culturel identifiée par Bourdieu est son risque d'évaporation dès lors que ses détenteurs sont perçus comme animés

par des motivations économiques. Ainsi, par exemple, une université qui permet à l'une de ses unités, scientifique ou autre, d'entrer en concurrence avec le secteur local a de fortes chances de perdre davantage en réputation et en donations futures qu'elle ne gagnera en échange sur le plan financier. Une des universités concernées par cette étude avait traversé quelques « zones de turbulence » dans ses efforts pour récolter des fonds, ce qui l'avait amenée à élaborer des directives visant à garantir que toutes les donations étaient compatibles avec sa défense de la liberté intellectuelle et ses principes et priorités universitaires. Elle avait de la sorte renforcé son capital symbolique et sa capacité à attirer des ressources et du personnel universitaire. Un exemple plus subtil de maintien de la distinction entre les deux mondes nous a été donné par le vice-président d'une université dont la stratégie de création de revenu reposait largement sur l'augmentation des effectifs étudiants. Interrogé pour savoir s'il avait le sentiment que la mission de l'université avait été ou risquait d'être pervertie par le besoin d'engendrer du revenu, il a répondu :

« Je ne vois pas que cela pervertisse la mission de l'université d'une façon ou d'une autre. À l'heure actuelle, je pense que nous sommes capables de résoudre le problème aussi bien sous l'angle éducationnel que sous l'angle financier. Le but, ici, n'est pas de créer du revenu – nous évitons tant que nous le pouvons de faire de la création de revenu un but, mais soyons clairs, l'un des résultats, indiscutablement, est la création de revenu [mais ce n'est pas le but]. Le but fondamental est de financer et d'améliorer un établissement d'enseignement de premier ordre. »

Tout comme Oakes *et al.* (1998) ont constaté que la planification des activités dans un contexte de service public transforme un champ de production culturelle restreinte en un champ de production de masse, il peut être possible d'éviter ou de retarder cette transformation en restant focalisé sur l'enseignement, la recherche ou le service public.

Enfin, les dirigeants universitaires devraient résister à la tentation de contourner les organes et les structures qui servent à l'élaboration et au maintien du capital universitaire. Comme nous l'avons remarqué plus haut, les départements universitaires, ancrés comme ils le sont dans leur discipline, sont rien moins qu'équipés de manière optimale pour suivre les caprices des étudiants et prospecter de la clientèle. Une université placée dans une situation de contrainte financière peut être tentée, comme Marginson et Considine suggèrent que c'est arrivé en Australie, d'affaiblir le pouvoir des départements afin d'améliorer le service et de générer du revenu. Si certaines structures vouées à la production de masse (comme par exemple les unités de formation continue) peuvent, en isolant certains départements et certaines écoles de ce type d'activité, les protéger et leur capital universitaire avec, d'autres peuvent les affaiblir et risquer de compromettre du même coup à long terme la capacité d'une université à prendre des décisions sur des bases autres qu'économiques.

Interrogé si la nécessité d'engendrer du revenu présentait un risque pour la mission de l'université, un doyen a répondu :

« Je pense que le risque est permanent. Et je pense qu'il faut revenir sans arrêt aux valeurs fondamentales de l'université. Il est absolument essentiel de se demander : "Quel est notre but, ici?". Notre but est de former des personnes et de faire progresser les connaissances – et nous sommes là pour le faire sans être empêchés ni entravés ou guidés par des intérêts particuliers spécifiques. [...] Toute notre crédibilité, toute notre position dans la société, dans la collectivité environnante, repose sur la confiance que nous sommes des agents indépendants, que nous faisons partie de ce groupe de gens capables d'observer les choses et les problèmes – pas nécessairement froidement – mais sous tous les angles. C'est là un principe fondamental et nous devons être là. C'est pour cela que les sénats sont importants. On peut facilement se laisser entraîner par le mouvement des choses. On a alors besoin d'être tiré en arrière pour répondre à ces questions. »

Si la baisse relative des crédits publics par rapport aux capitaux privés dans l'enseignement supérieur continue de pousser les universités sur la voie de la production de masse, les conflits entre valeurs universitaires et considérations commerciales sont inévitables. On ne pourrait pas en vouloir aux dirigeants universitaires d'éviter les forums où l'on pose des questions difficiles. Cela dit, comment réagissent-ils quand, par exemple, une entreprise partenaire s'élève contre les résultats de certaine recherche, conforte ou bien pervertit les valeurs adoptées? Le poids du capital universitaire dans les forums de gouvernance au niveau des départements, des facultés ou des universités peut entrer pour une part importante dans l'incapacité des universités à fixer des priorités, mais il est aussi leur source d'indépendance.

En quoi tout cela éclaire-t-il, le cas échéant, les décideurs publics? D'abord, si les subventions publiques devaient être réduites au point de forcer les universités à s'engager complètement sur la voie de la production de masse, ces dernières deviendraient incapables de remplir leurs fonctions traditionnelles dans la société. Poussée à l'extrême, la réceptivité à la clientèle et aux marchés peut être incompatible avec la réceptivité aux intérêts de la société. La réceptivité, dans ce sens élargi, exige une certaine autonomie par rapport à la clientèle et aux marchés. Le capital universitaire est la source de l'autonomie des universités et fonde leur capacité à apporter des connaissances, des informations et des remarques désintéressées. La dévaluation continue de ce capital amoindrirait leur aptitude à servir la société de cette manière, ainsi que leur capacité à engendrer des connaissances.

La production éducationnelle de masse n'est nullement une mauvaise chose. La production de masse privée répond à des besoins auxquels le secteur

subventionné ne répond pas. En outre, elle étend l'accès à l'enseignement supérieur à des pays dont les finances publiques ne le leur permettent pas.

Toutefois, les prestataires de services d'enseignement supérieur à but lucratif ne sont pas des universités. La formation universitaire est intimement liée aux disciplines et aux professions, ainsi qu'aux besoins des étudiants et aux exigences du marché. Les prestataires à but lucratif ont un rôle important à jouer dans de nombreux pays, mais leur permettre de se présenter comme des universités occulte le fait que leur mission est fondamentalement autre. Permettre cela, c'est desservir les universités et le public.

La proportion relative appropriée d'établissements à but lucratif et à but non lucratif (et de capitaux publics et privés pour ces derniers) variera d'un pays à l'autre. Cela dit, un objectif de politique publique approprié pour la plupart des sociétés consisterait à encourager les universités entrepreneuriales et réceptives aux marchés sur la voie qu'elles ont choisie, mais pas au point d'y perdre leur âme. La poursuite de cet objectif mérite et exige une dotation publique globale soutenue. Mais que se passe-t-il si les conditions imposées aux pouvoirs publics et la taille du secteur de l'enseignement supérieur public subventionné sont tels que les pouvoirs publics n'ont pas les moyens de permettre aux universités de rester autonomes? Alors un secteur public de plus petite taille, mais indépendant, est peut-être préférable à un secteur plus grand mais soumis aux exigences du marché.

L'auteur :

Dr. Julia Antonia Eastman
 University Secretary
 Business and Economics Building
 University of Victoria
 PO Box 1700 STN CSC
 Victoria, British Columbia V8W 2Y2
 Canada
 E-mail : jeastman@uvic.ca

Références

- ACPAU (Association canadienne du personnel administratif universitaire) (Annuel), *Statistiques financières des universités et collèges*, ACPAU, Ottawa.
- Banque mondiale (2002), *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Bok, D. (2003), *Universities in the Marketplace*, Princeton University Press, Princeton.
- Bourdieu, P. (1986), « The Forms of Capital, in J.G. Richardson (éd.) », *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York.

- Bourdieu, P. (1984), *Homo Academicus*, éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1993), « The Market of Symbolic Goods », in P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Columbia University Press, New York, pp. 112-293.
- Eastman, J.A. (2006), « Recettes et réformes organisationnelles dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, n° 3, OCDE, Paris.
- Lang, D.W. (2001), « A Primer on Responsibility Centre Budgeting and Responsibility Centre Management », in J. Yeager et al. (éd.), *The ASHE Reader on Finance in Higher Education*, deuxième édition, Pearson Custom Publishing, Boston, pp. 568-590.
- Marginson, S. et M. Considine (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Massy, W.F. (2001), « Reengineering Resource Allocation Systems », in J. L. Yeager et al. (éd.), *ASHE Reader on Finance in Higher Education*, deuxième édition, Pearson Custom Publishing, Boston.
- Oakes, L., B. Townley et D. Cooper (1998), « Business Planning as Pedagogy: Language and Control in a Changing Institutional Field », *Administrative Science Quarterly*, vol. 43, n° 2, pp. 257-292.
- OCDE (2004), « On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education », rapport du projet OCDE/IMHE-HEFCE sur la gestion financière et la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, OCDE, Paris.
- Ortmann, A. (2001), « Capital Romance: Why Wall Street Fell in Love With Higher Education », *Education Economics*, vol. 9, n° 3, pp. 293-311.
- Ruch, R.S. (2001), *Higher Education, Inc.: The Rise of the For-Profit University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Slaughter, S. et L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Strauss J., J. Curry et E. Whalen (2001), « Revenue Responsibility Budgeting », in J. Yeager et al. (éd.), *The ASHE Reader on Finance in Higher Education*, deuxième édition, Pearson Custom Publishing, Boston, pp. 591-607.
- Tooley, J. (2001), *The Global Education Industry*, deuxième édition, Institute of Economic Affairs, Londres.
- Université de Toronto, Rotman School of Management (2000), *Raising Our Sights: A Five-Year Plan for the Joseph L. Rotman School of Management, 1999-2004*, Rotman School of Management, Université de Toronto, Toronto.
- Winston, G.C. (1999), « For-Profit Higher Education: Godzilla or Chicken Little? », *Change*, vol. 31, janvier/février.

Responsabilité individuelle et institutionnelle des chercheurs en cas de fraude scientifique : valeurs et éthique

par

Eric Baier et Laure Dupraz

Département de l'instruction publique, État de Genève, Suisse

Nous avons voulu retracer l'effort qui a été accompli par divers établissements de recherche scientifique dans la période récente pour établir des règles d'intégrité, reléguant ainsi à l'arrière-plan le rôle des dispositions antérieures strictement légales traitant de l'éthique. Nous nous intéresserons également à la manière de résoudre les conflits d'intérêts dus à la croissance massive du financement par les tiers.

Introduction

Comment les institutions universitaires ont-elles généralement entrepris de lutter plus efficacement contre la fraude scientifique? Nous voulons porter un éclairage sur le processus de révélation publique des fraudes scientifiques en lui-même, tel qu'il s'est transformé ces 30 dernières années dans le cadre des établissements de recherche scientifique.

En mettant au centre de notre analyse le « processus de dénonciation », nous entendons nous référer à la double question de la responsabilité individuelle du chercheur d'une part, et à la responsabilité institutionnelle des structures d'autre part. Passant du stade individuel qui met en jeu des critères de vérité dans la recherche, à un stade institutionnel qui met en jeu des références éthiques communes, l'analyse mettra en lumière que la seule question de l'intégrité de la recherche (adéquation entre une hypothèse exprimée par le chercheur et son objet dans la réalité), est dépassée au profit d'une valeur éthique plus largement partagée par la communauté scientifique internationale. Dans le chapitre 3 ci-dessous, on verra que cette valeur éthique peut être définie soit comme « confiance en la science dans son ensemble », soit comme « devoir d'objectivité lié à la liberté de la recherche ».

Le processus de révélation de la fraude scientifique n'est pas seulement une scène privée sur laquelle se joue un « drame individuel » relevant de la conscience personnelle du chercheur ou de ses proches collaborateurs, mais une « scène publique » sur laquelle s'affrontent des références intersubjectives à des valeurs collectives. Ce passage d'un enjeu privé à un enjeu public dans le contexte institutionnel n'est pas encore tout à fait clarifié dans la société du savoir, car si l'on sait exactement quelles normes éthiques et déontologiques le chercheur transgresse en ne respectant pas les critères de vérité, il reste encore à s'interroger sur les valeurs collectives institutionnelles qui sont en jeu en cas de fraude scientifique.

Nous allons donc retracer ci-dessous l'effort qui a été accompli par divers établissements de recherche scientifique dans la période récente pour établir des règles d'intégrité dans la recherche scientifique (chapitre 3 ci-dessous), reléguant ainsi à l'arrière-plan les dispositions législatives antérieures traitant strictement de l'éthique (chapitre 2 ci-après). Dans le chapitre 4 final, il sera alors question de la manière de résoudre les conflits d'intérêts dus à la croissance massive du financement par les tiers.

Le chapitre 1 sera factuel et consacré tout d'abord au rappel de trois cas particuliers qui ont été découverts à l'Université de Genève (Suisse) en matière de fraude scientifique. Il sera question ensuite dans ce même chapitre du cas récent du professeur Hwang Woo-suk de la *Seoul National University*, l'université nationale de Corée (Nau, 2005, 2006).

Chapitre 1. Quelques cas de fraudes scientifiques, présomptions de fraudes ou manquement à l'intégrité dans le contexte de l'Université de Genève, et ailleurs

Pour faciliter l'approche des différents cas de fraude exposés ci-dessous, nous distinguons trois phases caractéristiques des investigations sur la fraude scientifique :

- La phase I : investigation précoce de proximité.
- La phase II : généralement conduite par une commission d'experts internationaux.
- La phase III : phase de jugement, acquittement, non-lieu ou sanction, gérant les conséquences de l'investigation réalisée.

Affaire Illmensee (1983)

Comme cette affaire est ancienne, elle a donné lieu à un grand nombre de publications officielles. Les précisions rapportées ci-dessous sont extraites du rapport du Conseil d'État Genevois au Grand Conseil concernant l'affaire Illmensee du 24 avril 1985. Sur le plan scientifique, le rapport Illmensee de la commission d'experts internationaux du 30 janvier 1984 a fait l'objet de trois volumineuses publications.

L'affaire Illmensee a eu un grand retentissement, car elle est l'une des premières qui portait sur un cas de clonage. Sous l'impulsion de ce chercheur, le laboratoire de différenciation cellulaire se montra très actif dans les expériences de transplantation nucléaire. En publiant en 1981 dans la revue *Cell* des résultats expérimentaux qui faisaient état, pour la première fois, de la réussite d'une telle transplantation chez le mammifère, suivie d'un développement embryonnaire complet, le laboratoire se distinguait par une remarquable première. À l'époque, les enjeux liés à cette découverte étaient déjà considérables.

Sont cités ci-dessous les extraits du rapport du Conseil d'État :

« La communauté universitaire genevoise a été fortement marquée, en 1983 et 1984, par les révélations et les enquêtes portant sur les activités scientifiques des professeurs Karl Illmensee et Marco Crippa. Alors que le premier était soupçonné d'avoir fabriqué des protocoles d'expériences de transplantation nucléaire, les griefs articulés contre le second étaient autant du domaine de la fraude scientifique que de celui de l'escroquerie

administrative. M. André Chavanne, conseiller d'État chargé du département de l'instruction publique, a déposé, le 4 novembre 1984, une plainte pénale contre M. Marco Crippa, pour abus de confiance, escroquerie et faux dans les titres ». (Conseil d'État Genevois, 1985)

Ces deux enquêtes ont suscité, au Grand Conseil et parmi le corps professoral, une interrogation en profondeur sur les conditions de sérénité et de transparence qui devraient être réunies au niveau de la recherche scientifique afin de prévenir la fraude scientifique. La motion d'Hélène Braun-Roth se fait largement l'écho de ces préoccupations, qui ont également été débattues à l'occasion d'une séance du sénat de l'université, au mois de janvier 1985 :

« Le 19 mai 1983, le recteur de l'Université de Genève informait le département de l'instruction publique du fait qu'une enquête préliminaire de la faculté des sciences avait donné une certaine consistance aux griefs allégués contre le professeur Karl Illmensee au sujet de ses recherches scientifiques : les reproches principaux étaient formulés par des collaborateurs directs du professeur Illmensee, lesquels avaient été entendus par le doyen de la faculté des sciences. Le recteur nous informait également du fait qu'il avait l'intention de désigner une commission d'enquête internationale, qui devrait faire toute la lumière sur cette affaire. Le département s'est déclaré d'accord avec la constitution d'une telle commission. »

[...]

« Le rapport final de la commission date du 30 janvier 1984; il a été rendu public le mercredi 15 février 1984. [...] Dans sa décision du même jour, le rectorat constate que les conclusions du rapport de la commission internationale d'enquête n'apportent pas la preuve d'une violation fautive des devoirs de fonction du professeur Illmensee. »

Le professeur Karl Illmensee avait en fait démissionné de l'Université de Genève avant le dépôt des conclusions finales du rapport. Il a ouvert par la suite plusieurs actions pénales contre ses détracteurs, lesquelles n'ont jamais abouti.

Ce qu'on peut dire sur cette affaire, avec le recul, c'est qu'elle contenait en miniature tous les ingrédients (notamment les trois phases décrites ci-dessus) des difficultés futures liées à des cas de fraude scientifique.

En ce qui concerne la phase I (les investigations précoces de proximité), il s'agissait du soupçon retenu par deux proches collaborateurs¹ des expériences du professeur Illmensee sur le fait que celui-ci avait manipulé des relevés de protocoles d'expériences pour être en mesure de publier une découverte rapidement dans un journal international. Les deux proches collaborateurs s'étaient confiés au doyen de la faculté des sciences, qui avait mis sous scellés les dits protocoles et refusait de les restituer au professeur Illmensee.

La phase II (19 mai 1983) a été ouverte par un communiqué de presse. L'affaire avait donc pris à ce moment-là une dimension publique internationale. Cette seconde phase a été conduite selon la « maxime des débats contradictoires », elle était présidée par un ténor du barreau genevois, le professeur Illmensee était alors assisté d'un avocat. La phase II dans ce cas-là a été démesurément formalisée, comme il est dit dans le texte ci-dessus du rapport du Conseil d'État. Une formalisation est certes nécessaire, mais l'aspect juridique ne devrait pas avoir plus d'importance que la question de l'établissement des faits scientifiques et du débat éthique.

La phase III a débouché le 15 février 1984 sur le constat que « les conclusions du rapport de la commission internationale d'enquête n'apportent pas la preuve d'une violation fautive des devoirs de fonction du professeur Illmensee ».

Après ce rapport, le Parlement cantonal a introduit dans la loi sur l'université une voie de plainte pour tout membre de la communauté universitaire soupçonnant un cas de fraude scientifique. L'article 74, alinéa 1, lettre p de la loi sur l'université (LU) mentionne que le rectorat « peut être saisi par un membre de la communauté universitaire de toutes présomptions sérieuses et concordantes d'irrégularités graves d'ordre administratif ou de fraudes caractérisées d'ordre scientifique. Il ouvre alors une enquête à l'issue de laquelle il prend, le cas échéant, une mesure relevant de sa compétence ».

Affaire Rylander (2001)

Lors d'une conférence de presse qui s'est tenue le 29 mars 2001, deux organisations préoccupées par les méfaits du tabac, OxyGenève et le CIPRET, ont dénoncé l'existence de liens entre l'industrie du tabac et certains chercheurs de l'Université de Genève.

Le 30 mars 2001, le professeur Peter Suter, doyen de la faculté de médecine, a saisi le recteur d'une demande d'ouverture d'enquête concernant la problématique des relations entre l'industrie du tabac et des chercheurs associés à l'Université de Genève pour une présomption d'irrégularités déontologiques ou administratives.

En date du 2 avril 2001, le rectorat a désigné, conformément aux articles 74, alinéa 1, lettre i de la LU et 62E à 62G du règlement d'application de la LU, une commission de trois doyens, les professeurs Andreas Auer, Beat Bürgenmeier et Jacques Weber. Le mandat portait sur l'examen des situations particulières de trois anciens membres de l'institution ayant eu des liens avec la société Philip Morris, à savoir le professeur Ragnar Rylander, le professeur Elsa Schmid-Kitsikis et le docteur Barbara Polla, ainsi que leurs collaborateurs. Le mandat demandait notamment de faire la lumière sur les faits dénoncés, d'identifier les financements ou fonds provenant de l'industrie du tabac, d'identifier les travaux et recherches scientifiques soutenus par de tels fonds et d'établir si les

personnes mises en cause s'étaient rendues coupables d'actes contraires aux règles de déontologie et d'éthique en vigueur à l'Université de Genève. La commission avait également pour mission d'enquêter sur la situation générale au sein de l'Université de Genève.

La commission a remis au rectorat son rapport en date du 25 juin 2001 (Auer et al., 2001), lequel a servi de base à l'établissement d'un document rendu public le 6 novembre 2001 qui rappelle le cadre de l'enquête et expose les conclusions du rectorat ainsi que les mesures qu'il a prises ou entend prendre à l'issue de cette enquête.

Le 19 avril 2001, le professeur Rylander a porté plainte pénale pour diffamation contre les signataires de la conférence de presse du 29 mars 2001. Par jugement du 24 mai 2002, le Tribunal de police a reconnu les auteurs de la conférence de presse coupables de diffamation (article 173 CP) pour avoir rédigé puis diffusé un communiqué dans lequel le professeur Rylander était présenté comme fraudeur à la solde des cigarettiers, auteur principal d'une « fraude scientifique sans précédent », « secrètement employé par Philip Morris USA ». Sur appel, la Chambre pénale, par arrêt du 13 janvier 2003, a retenu une partie seulement des preuves libératoires apportées par les auteurs de la conférence, à l'exception de celle présentant le professeur Rylander comme acteur d'une « fraude scientifique sans précédent ». Le 17 avril 2003, le Tribunal fédéral statuant sur recours de droit public a annulé l'arrêt du 13 janvier 2003 et renvoyé l'affaire à la Chambre pénale pour nouvelle décision (Tribunal fédéral suisse, 2003). Dans son arrêt du 15 décembre 2003, la Cour de justice du canton de Genève a jugé que les auteurs de la conférence de presse du 29 mars 2001 avaient apporté la preuve libératoire de leurs reproches à l'endroit du professeur Rylander et a débouté ce dernier de toutes ses prétentions.

Dans le cas de l'affaire Rylander, la phase I de l'enquête n'a pas été rendue publique; elle est simplement mentionnée dans les arrêts de justice. Il est probable que les deux organisations locales de prévention (OxyGenève et CIPRET) avaient obtenu des informations détaillées sur la collaboration du professeur Rylander avec la firme Philip Morris, dans le cadre des actions ouvertes devant les tribunaux américains et largement publiées sur Internet. Il n'y pas de soupçons de proximité officiellement communiqués de la part des collaborateurs.

La phase II d'établissement des faits se subdivise en phase IIA et phase IIB. La phase IIA a été prise en charge par la commission des trois doyens (2 avril 2001) qui a rendu un premier rapport relativement modéré pour le professeur Rylander. Ce rapport explique le premier jugement modéré également de la Chambre pénale du 13 janvier 2003. La phase IIB se déroule, exceptionnellement pour un cas de fraude scientifique, presque exclusivement devant les tribunaux helvétiques. Le recours au Tribunal fédéral, se concluant le

17 avril 2003 par une annulation du jugement de la Chambre pénale du 13 janvier 2003, fait complètement rebondir l'affaire au niveau scientifique. Une nouvelle phase IIB est alors ouverte en été 2003 par une nouvelle Commission d'établissement des faits présidée par le professeur Mauron.

La commission Mauron conclura dans son rapport du 6 septembre 2004 que « le grief fondamental formulé à l'endroit de Ragnar Rylander est d'avoir dissimulé ses liens avec l'industrie du tabac, d'avoir menti sur leur nature et d'avoir servi de couverture scientifique faussement indépendante dans une entreprise de désinformation sur les risques associés à la fumée passive ». Le rapport mentionne encore dans ses conclusions que :

« Les perdants sont dans cette affaire :

- La faculté et l'Université de Genève, dont les infrastructures ont été utilisées à mauvais escient et dont la réputation a été entachée par les actions de Ragnar Rylander.
- La communauté scientifique, abusée par des symposia dont la préparation et les résultats étaient manipulés par l'industrie du tabac et par des études épidémiologiques tendancieuses visant à prolonger une incertitude et des controverses qui n'avaient pas lieu d'être.
- Enfin, et surtout, le public, qui a tardé à bénéficier de connaissances sur la toxicité spécifique de la fumée passive secrètement obtenues dès les années 80 et sciemment cachées, alors qu'elles auraient pu faire progresser la prévention des pathologies liées au tabac. » (Mauron *et al.*, 2004)

La phase III dans l'affaire Rylander a clairement été prise en charge sur le plan judiciaire, ce qui est rare dans les cas de fraude scientifique. La commission Mauron a par contre largement dépassé le cadre de l'établissement des faits dans une affaire de fraude, puisqu'elle a proposé expressément à l'Université de Genève d'interdire le financement de toute recherche scientifique par des fonds provenant de l'industrie du tabac, ce qui sera largement repris et débattu dans le chapitre 3 ci-dessous. Dans son rapport, la commission Mauron recommande également que les autorités universitaires prennent des mesures proactives pour anticiper et maîtriser les développements relatifs aux partenariats entre industrie et recherche universitaire en posant la question suivante : « Comment organiser de tels partenariats de façon mutuellement bénéfique et en préservant la vocation première de l'Université, à savoir la recherche désintéressée de la vérité scientifique? » La commission recommande enfin d'étendre à l'ensemble des facultés les directives sur l'intégrité dans la science, lesquelles devraient faire l'objet d'un enseignement spécifique. Enfin, au niveau des sanctions, le rapport précise que « comme le Pr. Rylander est à la retraite et que la responsabilité administrative est prescrite, le présent rapport n'a pas à proposer de mesures disciplinaires ».

Affaire du Docteur X, département de biochimie (2003)

Cette affaire est le premier cas concret d'application « par analogie » à l'Université de Genève des directives de l'Académie suisse des sciences médicales du 23 mai 2002, avant la mise en œuvre des directives du 10 mai 2005. Les recours judiciaires étant actuellement pendants, il ne sera fait état dans la présente que de la phase I et II, mais pas de la phase III.

Le Docteur X est l'auteur, aux côtés notamment de Madame Y, doctorante travaillant sous sa responsabilité et dans son laboratoire, d'un article paru dans l'*EMBO Journal*.

Le professeur Costa Georgopoulos a été amené à examiner de manière approfondie cette publication et y a décelé certaines lacunes et incohérences. Il a alors interrogé le Docteur X et lui a demandé de lui fournir les originaux de certaines données. Insatisfait des éléments fournis et des explications reçues, le professeur Costa Georgopoulos a proposé que la publication litigieuse soit retirée de la thèse de Madame Y.

Parallèlement aux exigences formulées à l'attention du Docteur X en matière de production de documents, les professeurs Linder et Offord ont requis du Docteur X qu'il répète les expériences faites en 1999 afin de valider et de confronter les résultats avec ceux publiés dans l'article contesté.

Le 16 juillet 2002, le Docteur X a produit à ses collègues une première photographie de plaques de Petri. Cette photographie est datée à la main du 27 juin 1999. En raison de cette date, la photographie était censée attester des résultats des expériences faites par le Docteur X en 1999, soit avant la publication de l'article litigieux.

Le 23 juillet 2002, le Docteur X a soumis une deuxième photographie de plaques de Petri dont la datation automatique produite par l'appareil utilisé est du 18 juillet 2002. La remise de cette deuxième photographie était censée attester du fait que le Docteur X avait répété les expériences, comme cela lui avait été demandé par les professeurs Linder et Offord. Dans les premières déclarations qu'il a fait, le Docteur X a ainsi prétendu que ces deux photographies étaient effectivement la preuve de deux expériences différentes, l'une effectuée en 1999 et l'autre répétée en 2002.

Les investigations menées au sujet des deux clichés photographiques produits les 16 et 23 juillet 2002 par le Docteur X donnent à penser qu'en dépit de la datation manuscrite figurant sur la première photographie, il s'agit en réalité de deux clichés effectués à la même période, soit à mi-juillet 2002. Cela résulte notamment d'un examen effectué par le professeur Pierre Margot de l'Institut de police scientifique de Lausanne.

Le Docteur X, interrogé ultérieurement, a par ailleurs admis qu'en réalité, les deux clichés photographiques avaient pour objet la même plaque de Petri.

Selon l'intéressé, il s'agirait d'une plaque de Petri datant de 1999, conservée pendant trois ans et photographiée à nouveau en 2002. Or, la preuve a aujourd'hui été apportée que la photo déposée le 16 juillet 2002 par le Docteur X est faussement datée du 27 juin 1999, mais qu'elle date en réalité de la période de mi-juillet 2002. Un tel agissement est constitutif de la fraude scientifique, raison pour laquelle l'employeur du Docteur X a pris des sanctions administratives à son égard (Tribune de Genève, 2004).

Affaire du professeur Hwang Woo-suk (2005)

Au moment de la rédaction de cet article, les conclusions concernant la fraude scientifique du professeur Hwang Woo-suk ne sont pas connues dans leur totalité.

Sur le site Internet (Nature, 2005) de la revue *Nature*, une chronologie indique que la *Seoul National University* a toutefois rendu un verdict le 10 janvier 2006 constatant le caractère frauduleux des deux publications de *Science*. Le 12 janvier 2006, la revue *Science* a donc, suite à ce verdict, retiré les deux publications du professeur Hwang Woo-suk de 2004 et 2005.

Nous donnons ci-dessous un extrait du commentaire publié dans la *Revue Médicale Suisse* :

« Début décembre, nous pensions aussi que ni le Pr. Hwang Woo-suk ni les autorités de Séoul n'échapperaient à l'enquête approfondie qu'ils avaient jusqu'alors toujours refusée. Une enquête, écrivions-nous, qui pourrait nous éclairer sur le caractère universel ou relatif des règles éthiques touchant au don et au bénévolat, au consentement et conflit d'intérêt, à la "rémunération" et à la "compensation". Moins d'un mois plus tard, l'enquête a été menée par neuf spécialistes nommés par l'université nationale de Corée du Sud. Et Hwang Woo-suk va commencer à payer le prix fort de ses agissements, les cosignataires de ses publications, comme les autorités de Séoul, semblant pour l'heure épargnés. » (Nau, 2006)

Les neuf enquêteurs ont dans un premier temps établi que le professeur Hwang avait non seulement manipulé certains clichés photographiques mais aussi truqué des résultats chiffrés dans le but évident de faire croire à ses pairs qu'il avait bien obtenu 11 lignées de cellules souches embryonnaires humaines à partir d'embryons créés par clonage. Le chercheur avait pour sa part avoué ne pas avoir informé *Science* du fait qu'il avait perdu, par contamination, 6 des 11 lignées cellulaires. Un doute, toutefois, demeurait. C'est alors que les enquêteurs coréens ont établi qu'il n'y avait que deux et non pas cinq lignées cellulaires conservées par congélation. « Les conclusions de trois laboratoires montrent que les lignées de cellules n° 2 et 3 qui avaient besoin d'une confirmation par rapport à l'article de mai 2005 ne correspondent pas à des cellules de patients mais sont des cellules d'ovules fécondés provenant

de l'hôpital MizMedi, » a précisé Roh Jung-hye, la porte-parole de la commission d'enquête. « Les tests ADN ont démontré qu'il n'existait pas de cellules souches spécifiques à chaque personne. »

Chapitre 2. Dispositions législatives genevoises traitant des questions éthiques

La loi sur l'université précise dans son troisième article les principes éthiques que l'université doit se donner. Voici le contenu de l'article :

« Article 3 Principes éthiques

1. Les tâches de l'université dans la formation et la recherche imposent le respect des principes scientifiques fondamentaux et exigent notamment :
 - a) La description objective des phénomènes naturels, sociaux et humains, et la recherche des lois qui les régissent.
 - b) L'exposé objectif des principaux courants de pensée.
 - c) L'usage de méthodes critiques rigoureuses dans la discussion des opinions scientifiques, sociales, politiques, philosophiques ou religieuses.
 - d) Le respect de la pensée d'autrui.
2. L'université dispose d'une commission de la liberté académique ainsi que d'une commission d'éthique rattachées au conseil de l'université.
3. Chaque faculté peut constituer une commission d'éthique. » (Grand Conseil de la République et canton de Genève [1973])

On constate que la loi sur l'université limite le champ de la question éthique à l'objectivité et aux méthodes critiques. En ce sens, cette loi est caractéristique des années 80. À partir de 2001, un certain consensus se manifeste sur le fait que les règles que la communauté scientifique doit se donner ne peuvent pas toutes être réglées dans la loi, c'est pourquoi les directives sur l'intégrité viennent renforcer le dispositif légal et permettent de cadrer les pratiques, de donner des règles de comportement, de définir les manquements à l'intégrité scientifique et de préciser le déroulement de la procédure en cas de dénonciation. En fin de procédure d'examen de l'intégrité scientifique, le rectorat peut saisir une commission de trois doyens conformément à l'article 74, alinéa 1, lettre p de la LU qui stipule que le rectorat « peut être saisi par un membre de la communauté universitaire de toutes présomptions sérieuses et concordantes d'irrégularités graves d'ordre administratif ou de fraudes caractérisées d'ordre scientifique. Il ouvre alors une enquête à l'issue de laquelle il prend, le cas échéant, une mesure relevant de sa compétence. »

Il est intéressant également de souligner le lien étroit qui existe au niveau de la LU (dans son article 3) entre la commission d'éthique et la commission de la liberté académique.

La commission d'éthique a été introduite dans la loi sur l'université en 2003 lors de l'entrée en vigueur de cette loi en même temps qu'une commission de la liberté académique. Ces deux commissions existaient auparavant dans un règlement. Toutes deux sont désormais rattachées au Conseil de l'université, conformément à l'article 3 de la LU (susmentionné). La commission de la liberté académique a pour mission d'établir la liste des mandats de tiers enregistrés à l'université (cf. article 7, alinéa 3 et article 79, alinéa 2).

Chapitre 3. Étude des directives du 23 mai 2002 de l'Académie suisse des sciences médicales et des directives du 10 mai 2005 de l'Université de Genève

La prise de conscience progressivement réalisée dans les établissements de recherche scientifique pendant les 30 dernières années nous a conduit à nous pencher sur la mise en place des directives sur l'intégrité scientifique dans le domaine médical au niveau helvétique, puis de directives similaires pour l'ensemble de l'Université de Genève. Nous allons comparer les directives de l'Académie suisse des sciences médicales du 23 mai 2002 (ASSM, 2002), lesquelles ont largement inspiré celles de l'Université de Genève (2005a) qui néanmoins ont été modifiées de manière significative².

La première question à se poser face à de telles directives est celle du but poursuivi. L'Académie suisse des sciences médicales répond à cette question dans son préambule (2002, paragraphe 2) : « La fraude scientifique met en péril la confiance en la science dans son ensemble ».

L'Université de Genève complète cette description du but poursuivi de la manière suivante (2005a, Champ d'application et objectifs des directives, paragraphe 1, chiffre I) : « Garantir l'intégrité dans la recherche scientifique. Cette volonté est l'une des conditions préalables de la crédibilité de la science et une justification de l'exigence de liberté des chercheurs. »

Quelle est, en définitive, la finalité institutionnelle qui guide et organise ce mouvement général de rappel et de mise en œuvre des principes d'intégrité de la science ?

« La confiance en la science dans son ensemble » fait appel à deux notions de base que nous pouvons expliciter comme suit : la confiance d'une part et la communauté scientifique d'autre part. La confiance, d'abord, qui doit permettre à plusieurs chercheurs d'accorder du crédit aux résultats de recherches conduites par d'autres. La confiance est ici envisagée comme condition permettant l'indépendance et la liberté académique en vue d'une plus grande créativité, de non-entraves à la recherche et d'une légitimité des allocations de fonds. La communauté scientifique se fixe le but de progresser dans la connaissance partagée par toute l'humanité.

À première vue, la définition de cette confiance partagée peut surprendre puisque précisément la science est fondée sur le doute, et qu'aucun autre secteur de la société n'a autant construit son progrès sur la ruine et la disparition successives de paradigmes dépassés. Mais à conduire l'analyse plus en profondeur, il est évident que la confiance – qui doit être apportée à la science – ne porte pas sur l'objet scientifique lui-même (qui par définition est mis en doute) mais sur les méthodes employées, sur ce qui guide l'action même du chercheur et sur les liens entre ce dernier et celui qui finance la recherche. Cette confiance est perdue lorsque certains critères d'objectivité, de conflits d'intérêts ou autres sont avérés.

Durant ces 30 dernières années, deux types de définition de l'intégrité scientifique se sont ainsi succédé et finalement superposés, pour donner naissance à ces directives d'intégrité scientifique. La première définition met l'accent sur un rapport à la vérité, à l'objectivité et à la transparence. Dans ce sens, la loi sur l'université du 27 mai 1973 (article 3, alinéa 1, lettre a) semble parfaitement saisir cet axe lorsqu'elle dit : « la recherche impose le respect des principes fondamentaux et exige notamment : a) la description objective des phénomènes naturels, sociaux et humains, et la recherche des lois qui les régissent. » De même, le séminaire de l'Association des professeurs de l'Université de Genève a entrepris en 1983 une démarche plus convaincante en cherchant à débattre des critères de la vérité (Buscaglia et al., 1983). La double définition suivante de ces critères de vérité par Buscaglia (*ibid.*, p. 15) se situe également dans le cadre de cette première définition de l'intégrité scientifique :

« L'évidence intersubjective en biologie admet deux sortes de preuves :

- a) *La preuve par accumulation*, surtout propre aux disciplines descriptives (au cours de la multiplication des observations convergentes, l'apparition d'exceptions devient de moins en moins probable). C'est un critère théoriquement faible, mais pratiquement fort.
- b) *La preuve par démonstration*, propre aux disciplines expérimentales. La validité est ici liée à la qualité d'un discours logique dont l'expérience est la réalisation (simulation, prévisibilité). » (Buscaglia et al., 1983)

La deuxième définition de l'intégrité scientifique, qui caractérise le mouvement récent pris par les directives, met en avant le « devoir d'objectivité en relation avec la liberté de la recherche ». Ainsi en est-il des directives de l'Université de Genève du 10 mai 2005 (Université de Genève, 2005a). Disons que le premier critère d'objectivité satisfait la question de la production de la science, tandis que le second critère de confiance satisfait la question de la circulation de la vérité.

Chapitre 4. Éthique et conflits d'intérêts

Autre point capital, qu'en est-il lorsque le rapport à la vérité semble entravé par des conflits d'intérêts? Les recherches scientifiques financées par les milieux de l'armement seraient-elles susceptibles de moins d'objectivité que celles financées par des milieux plus « politiquement corrects »? Les recherches financées par les milieux du tabac sont-elles par nature grevées du label de non-éthiques? Comment traiter le conflit d'intérêts en rapport avec l'objectivité de la science?

Nous touchons ici directement à la question de la liberté académique du chercheur et, dès lors, au besoin de clarification des conditions d'indépendance vis-à-vis d'un « sponsor ». La question qui se pose est bien une question éthique, elle se résume à cette proposition : peut-on être indépendant scientifiquement lorsque l'on est lié financièrement? Si l'on souhaite tendre vers cette indépendance, alors des règles du jeu claires devront être fixées par le chercheur ou l'institution.

Les directives de l'Académie suisse des sciences médicales (ASSM) du 23 mai 2002 se sont saisies à bras le corps de cette question du conflit d'intérêt. « Si le projet de recherche est financé par des fonds de tiers, nous dit l'ASSM, il convient d'indiquer de manière détaillée dans quelle mesure le sponsor exerce une influence sur la recherche (planification, réalisation, évaluation et publication). »

Le conflit d'intérêt semble donc se résoudre pour l'Académie suisse des sciences médicales par la transparence de l'information, et non pas par une quelconque mesure de limitation ou d'interdiction préalable du financement.

Au contraire, pour l'Université de Genève, sous l'influence déjà mentionnée de la commission Mauron, le chiffre 3.2.1 des directives du 10 mai 2005 traite déjà comme un manquement avéré à l'intégrité scientifique le fait « d'accepter des sources de financement ou de mandats que l'institution de recherche aurait préalablement désignés comme éthiquement incompatibles avec le rôle de chercheur dans l'institution concernée ». Le manquement ou délit semble donc déjà réalisé alors que le processus de la recherche lui-même n'a même pas été initié.

Bien entendu, la source de financement peut entraver le rapport à l'objectivité et à l'indépendance, comme cela a été parfaitement démontré dans l'affaire Rylander (existence « d'une fraude scientifique sans précédent » a déclaré le Tribunal), mais il vaut mieux délimiter les territoires du sponsor et du chercheur en termes de transparence, d'indépendance et de liberté académique. Une clarification des rôles de chacun permet de donner des garanties au niveau scientifique et de limiter l'influence du sponsor au seul domaine du financement.

Dans ce sens, les directives de l'Université de Genève du 10 mai 2005 atteignent parfaitement leur but en déclarant (chiffre 3.2.1) que « la dissimulation de conflits d'intérêts, d'arrangements financiers ou de procédures de collaboration qui pourraient, s'ils étaient connus, influencer le résultat d'expériences scientifiques ». Ce paragraphe suffit parfaitement à atteindre le but visé, sans aller jusqu'à condamner par anticipation des sources de financement que l'institution aurait préalablement désignées comme « éthiquement incompatibles ».

Car peut-on décider de manière définitive que l'industrie du tabac (elle seule) n'est pas éthique? Qu'en est-il alors du nucléaire et de l'industrie de l'armement? Ce qui n'est pas éthique, ce n'est pas l'industrie elle-même, ce sont les conditions et les pressions ou influences pouvant être exercées sur le chercheur dans le domaine de sa recherche. Pour un financement d'une recherche par l'industrie du tabac, la question éthique pourrait se poser de manière évidente si un chercheur était financé pour une recherche portant sur des questions liées à la fumée passive par exemple; le conflit d'intérêts est clairement établi. Néanmoins, dans d'autres domaines, avec des garanties fixées, un chercheur financé par l'industrie du tabac pourrait tout à fait mener une recherche indépendante et objective. Il s'agit dans ce cas de réfléchir aux intérêts en jeu et au type de recherche. On constate dès lors que chaque cas doit être traité en fonction du domaine, du mode de financement, des garanties données par le sponsor sur la liberté du chercheur, etc.

En introduisant en 2003 dans la loi sur l'université les commissions d'éthique et de la liberté académique, le législateur a pressenti que l'augmentation massive des financements par des tiers pourrait engendrer des pressions voire influencer la recherche scientifique. Les fonds de tiers à l'Université de Genève sont passés de 84 236 350 CHF en 1999 à 106 000 000 CHF en 2005 (Université de Genève, 2005b). Comment évaluer l'influence des financements externes sur l'intégrité de la recherche en 2006?

Dans son rapport sur les Hautes Écoles en Suisse (Sporn et Aeberli, 2004), Barbara Sporn tient pour normal, dans la concurrence internationale actuelle, que les universités augmentent sans cesse la part du financement privé. Elle se réfère à ce sujet au fameux triangle de Clark (1983) selon lequel l'organisation des universités peut être répartie entre trois pôles : le pôle étatique; le pôle académique; le pôle du marché. Ce troisième pôle du marché est appelé à une croissance rapide. L'économiste Ernst Buschor déclarait lors d'une conférence à Bâle en octobre 2006 sur l'Université de demain, qu'il était souhaitable que l'économie privée prenne le relais du financement des universités, en constatant que les dépenses sociales (santé et chômage) allaient nécessairement diminuer les budgets de l'enseignement supérieur. Tout allait donc concourir à l'augmentation des fonds de tiers dans la part des budgets universitaires.

Qu'en est-il de la garantie de l'intégrité scientifique en face de cette forte croissance des fonds de tiers? Elle ne pourra s'affirmer valablement que si elle est solidement relayée à l'intérieur des institutions, en complément des dispositifs législatifs, par une mise en application sans faille de la part des directions des universités.

Les auteurs :

Eric Baier
 Secrétaire adjoint
 Affaires universitaires
 Département de l'instruction publique
 6, rue de l'Hôtel-de-Ville
 1211 Genève 3
 Suisse
 E-mail : eric.baier@etat.ge.ch

Laure Dupraz
 Adjointe administrative
 Affaires universitaires
 Département de l'instruction publique
 6, rue de l'Hôtel-de-Ville
 1211 Genève 3
 Suisse
 E-mail : laure.dupraz@etat.ge.ch

Notes

1. Il s'agissait de MM. Duboule et Bürki, cités dans le « Rapport du 2 septembre 1985 » (Conseil d'État Genevois, 1985b).
2. À souligner que les directives de l'Académie Suisse des Sciences Médicales tiennent compte de modèles étrangers, en particulier des réglementations en vigueur en Allemagne (DFG, 1998), en Amérique du Nord (ORI, 1997), en Angleterre (MRC, 1997; BBSRC, 1999) et au Danemark.

Références

- ASSM (Académie Suisse des Sciences Médicales) (2002), « Intégrité dans la science – Directives relatives à l'intégrité scientifique dans le domaine de la recherche médicale et biomédicale et à la procédure à suivre en cas de fraude », ASSM, juin.
- Auer, A., B. Bürgenmeier et J. Weber (2001), « Relations entre l'industrie du tabac et l'Université de Genève », rapport d'enquête, 25 juin.
- BBSRC (Biotechnology and Biological Sciences Research Council) (1999), « Statement on Safeguarding Good Scientific Practice », BBSRC, www.bbsrc.ac.uk.

- Buscaglia, M., et al. (éd.) (1983), « Les critères de vérité dans la recherche scientifique : un dialogue multidisciplinaire », actes du colloque de l'Association des professeurs de l'Université de Genève, Maloine éditeur SA, Paris.
- Clark, B.R. (1983), « The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-national Perspective », University of California Press, Berkeley.
- Conseil d'État Genevois (1985a), « Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil du 24 avril 1985 sur l'affaire Illmensee », M 279-A; Q 2845; Q 2867.
- Conseil d'État Genevois (1985b), « Rapport du 2 septembre 1985 », R 66-A et M 349, p. 16.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (German Research Foundation) (1998), « Recommendations of the Commission on Professional Self-Regulation in Science », DFG, janvier, www.dfg.de.
- Grand Conseil de la République et canton de Genève (1973), « Loi sur l'Université de la République et canton de Genève du 26 mai 1973 ».
- Mauron, A., et al. (2004), « Rapport d'enquête dans l'affaire du Pr. Ragnar Rylander », 6 septembre, Commission d'établissement des faits, Université de Genève, www.unige.ch/rectorat/pdf/Rapport_Rylander.pdf.
- MRC (Medical Research Council) (1997), « MRC Policy and Procedure for Inquiring into Allegations of Scientific Misconduct », Ethics Series, MRC, Londres, décembre, www.mrc.ac.uk.
- Nature (2005), « Timeline of a Controversy », www.nature.com/news/2005/051219/full/051219-3.html, consulté le 22 février 2006.
- Nau, J.Y. (2005), « La vérité sur le professeur Hwang Woo-suk (1) », *Revue Médicale Suisse*, 7 décembre.
- Nau, J.Y. (2006), « La vérité sur le professeur Hwang Woo-suk (2) », *Revue Médicale Suisse*, 11 janvier.
- ORI (Office of Research Integrity) (1997), « ORI Handbook for Institutional Research Integrity Officers », ORI, www.ori.dhhs.gov.
- Sporn, B. et C. Aeberli (2004), « Hochschule Schweiz: ein Vorschlag zur Profilierung im Internationalen Umfeld » (Hautes Écoles en Suisse : proposition de définition dans le contexte international), *Avenir Suisse*, Zurich.
- Tribune de Genève (2004), article du 31 mars relatant l'affaire du Docteur X au laboratoire de biochimie médicale, *Tribune de Genève*.
- Tribunal fédéral suisse (2003), Arrêt du 17 avril.
- Université de Genève (2005a), « Directives relatives à l'intégrité scientifique dans le domaine de la recherche et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité », Université de Genève, 10 mai.
- Université de Genève (2005b), « Projet de budget 2006 », version 1, 9 mai.

Valeurs, principes et intégrité : normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

par

Ian McNay

Université de Greenwich, Royaume-Uni

Ce document s'appuie principalement sur les quelque 300 réponses recueillies lors d'une enquête réalisée par Internet auprès d'universitaires britanniques et portant sur leurs valeurs personnelles et professionnelles ainsi que sur l'idée qu'ils se faisaient des valeurs qui devraient sous-tendre l'enseignement supérieur. Leur perception de la réalité actuelle du point de vue des politiques et des procédures nationales ainsi que leurs attentes en matière de gestion des établissements, étayées par des exemples d'événements qui les ont perturbés, soulèvent des questions sur la santé à long terme du système d'enseignement supérieur tel qu'on le conçoit généralement. Ce projet pilote visait à ouvrir le débat sur le degré de compatibilité des valeurs et des normes traditionnelles avec la mise en place d'un enseignement supérieur de masse, ainsi que sur l'accent mis par le gouvernement sur le rôle économique de l'enseignement supérieur. Les résultats s'inscrivent dans un cadre théorique s'inspirant des modèles mis en place par Clark (1983), Becher et Kogan (1992) et l'auteur (McNay, 1995, 2005a).

Enseignement supérieur de masse et gestionnariat

Au Royaume-Uni, l'expression la plus récente et la plus convaincante de valeurs fondamentales est venue du *National Committee of Inquiry into Higher Education* (1997) (*Dearing Committee*), comité mis en place afin d'éviter que le thème du financement du système d'enseignement supérieur ne pose problème lors de la campagne électorale de 1997, étant donnée l'augmentation de la participation. Même s'il ne constituait pas exactement un manifeste en faveur du gouvernement *New Labour* à venir, ce rapport contenait de bons passages, comme le paragraphe 5.39, qui affirmait : « Il y a des valeurs communes à tout l'enseignement supérieur, sans lesquelles celui-ci, tel que nous le comprenons, **ne pourrait pas exister** » (je souligne).

Ces valeurs étaient notamment définies comme :

- l'engagement à poursuivre la vérité ;
- la responsabilité de partager la connaissance ;
- la liberté de pensée et d'expression ;
- l'analyse rigoureuse des preuves et le recours à une argumentation raisonnée pour atteindre une conclusion ;
- la volonté d'écouter les autres points de vue et de les juger sur leurs mérites ;
- la prise en compte de la façon dont nos propres arguments seront perçus par les autres ;
- la volonté de tenir compte des implications éthiques de certains résultats et de certaines pratiques.

Ces valeurs rejoignent celles prônées par Leavis (1943), qui voyait en l'université un « havre de conscience et d'humanité au milieu des pressions et des complications déshumanisantes du monde moderne; un centre où l'intelligence, en proie aux spécialisations et aux distractions dans lesquelles viennent se perdre les fins humaines, est en mesure de mettre en œuvre un système de valeurs élaboré et de se consacrer aux problèmes de la civilisation ».

Le problème de la *déshumanisation* était le sujet d'un de mes travaux portant sur une université. L'un des universitaires y déclarait : « L'université met de plus en plus l'accent sur les systèmes plus que sur les personnes; l'aspect humain et passionnant qui caractérisait cette institution lorsque j'y suis entré s'est perdu en grande partie. »

Les réponses à cette enquête semblent indiquer que cette opinion est désormais répandue. L'*English Funding Council* avait fait de l'importance de l'individu une partie intégrante de son engagement à encourager la participation et l'apprentissage tout au long de la vie : « Nous considérons que le fait de répondre, entre autres, aux objectifs du gouvernement en matière d'augmentation de la participation constitue la première étape d'une longue campagne de **développement de l'éducation sur mesure de façon à répondre aux besoins individuels des apprenants** » (HEFCE, 2003, je souligne).

Ce passage, qui provient d'une version préliminaire d'un plan stratégique, n'apparaît toutefois pas dans le document final. Pour le gouvernement anglais, cette augmentation de la participation a pris l'aspect d'une réponse au besoin de l'État en matière de main-d'œuvre qualifiée (DfES, 2003), même si les Écossais ont conservé un engagement plus équilibré : « Le cadre général dans lequel l'enseignement supérieur et le secteur de l'enseignement supérieur s'inscrivent ainsi que les priorités auxquelles ils obéissent sont ceux de l'apprentissage tout au long de la vie, l'objectif étant de favoriser l'épanouissement personnel et l'esprit d'entreprise, l'employabilité et l'adaptabilité, la citoyenneté active et l'inclusion sociale » (Scottish Executive, 2003).

S'il existe maintenant tout un vocabulaire de la « personnalisation », lié à la notion de « choix » – autre refrain à la mode –, il s'inscrit également dans un système axé sur le fournisseur et sur le produit, où les clients principaux sont encore l'État, de par les subventions qu'il accorde, et l'étudiant en tant que consommateur. L'augmentation des droits d'inscription pour les étudiants à temps plein du premier cycle à partir de 2006 pourrait avoir des conséquences sur les attentes et le degré de satisfaction de ces derniers (Bekhradnia et al., 2006).

Les valeurs progressistes et collégiales du *Dearing Committee* (comité national d'enquête sur l'enseignement supérieur), telles que décrites ci-dessus, sont à l'opposé des attentes du « nouveau gestionariat ». Selon Pollitt (1990), le nouveau gestionariat peut être considéré comme un ensemble de techniques de management, parmi lesquelles figurent :

- gestion financière stricte et délégation des contrôles budgétaires ;
- utilisation efficace des ressources, l'accent étant mis sur la productivité ;
- recours fréquent à des indicateurs de performance quantitatifs ;
- développement du consumérisme et de la discipline de marché ;
- recours aux chartes de consommateurs en tant que mécanismes de responsabilisation ;

- création d'une force de travail flexible et disciplinée, recours à des contrats flexibles/individualisés, systèmes d'évaluation du personnel et de paiement à la performance ;
- affirmation de l'autorité du directeur et de son droit de diriger.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, ces conceptions, ainsi que les valeurs implicites qui les sous-tendent, dérivent du rapport Jarratt (CVCP, 1985), qui recommandait un modèle plus directorial de gestion et de prise de décision pour les universités. Les *Education Acts* de 1988 et 1992, qui instituaient un cadre administratif de gouvernance pour les universités « modernes », leur ont donné force de loi. En vertu de ces actes, le sénat n'exerce plus qu'un rôle consultatif auprès du recteur/directeur général et n'a plus aucune autorité sur la politique et la stratégie universitaires, sauf par le biais de procédures de surveillance durant la phase de mise en place. De récents travaux d'analyse comparative des méthodes de gouvernance effectués à la demande de l'*European Centre for Strategic Management of Universities* (ESMU, Centre européen pour la gestion stratégique des universités) ont permis d'établir que cette démarche était courante dans de nombreux pays européens. Ce qui lui correspond au niveau global (national et régional) est une approche raisonnante en termes de contrats de prestation de services, l'État représentant un client dominant des universités (McNay, 2005b). Au Danemark et en Finlande, une loi récente a introduit des membres extérieurs dans les organes directeurs, afin de créer un lien avec le marché du travail. Dans plusieurs pays, l'autorité du recteur et de son équipe a été renforcée par rapport à la structure collégiale du comité.

Les différents degrés de maîtrise se répartissent le long d'une échelle décrite par McDaniel (1996). L'un des participants à l'exercice d'analyse comparative a affirmé que son établissement disposait d'une « autonomie considérable », ajoutant : « L'État se contente d'approuver toutes les propositions de cours, de nommer la totalité du personnel et d'affecter la plupart de nos fonds. » Ce modèle de maîtrise semble avoir fait son temps : les données indiquaient que les institutions bénéficiaient de plus de liberté, même si cela n'avait pas que des avantages. Dans un cas, l'université bénéficiait d'une plus grande liberté financière, mais son budget se trouvait largement amputé (« nous avons la liberté de mettre en œuvre les coupes imposées par l'État »); dans un autre, l'État avait constaté que dans le cadre d'une approche axée sur l'esprit d'entreprise, une direction et une gestion par délégation étaient plus efficaces, et de plus en plus, les gouvernements s'apercevoient que les administrations nationales ou régionales n'étaient pas idéales pour gérer les activités internationales, qui occupent une place croissante pour de nombreuses universités. Si les fins peuvent être spécifiées, la détermination des moyens nécessaires pour les atteindre est généralement déléguée, dans un contexte

de « subsidiarité ». Cette conception suppose qu'il vaut mieux prendre les décisions le plus près possible du lieu où elles prennent effet.

Si (et cette condition n'est pas réalisée de façon universelle) les contrôles sont diminués à l'entrée, ils doivent être augmentés à la sortie, ce qui suppose la mise en place de systèmes de responsabilisation onéreux afin de *diriger* les attentes (Orr, 2004). Neave (1988) et d'autres ont recours au concept d'État évaluatif (*evaluative state*) pour décrire ce phénomène.

Si l'on constate un mouvement vers une autonomie *institutionnelle* conditionnelle dans des systèmes autrefois hautement régulés par l'État, cet effet semble contrebalancé par une diminution des libertés des *individus* en tant que membres des communautés. Les politiques nationales ont une incidence sur les attentes envers les universitaires (Henkel, 2000). Au total, on a bel et bien assisté à un déficit démocratique et une réduction des droits des « citoyens » au sein de la communauté universitaire. Au Royaume-Uni, cette situation s'est vue renforcée par le désengagement de membres du personnel universitaire de nombreux organes de décision (Macfarlane, 2005), soit du fait de leurs autres impératifs professionnels, soit parce qu'ils considéraient que la participation ne permettait pas d'exercer d'influence sur ceux qui détiennent le pouvoir.

Cadres de référence

Au Royaume-Uni, l'État bicéphale du modèle de Clark (1983) a pris de plus en plus d'importance depuis le lancement du projet de Margaret Thatcher (de « faire reculer les frontières de l'État ») en 1979. L'avènement d'un enseignement de masse a entraîné une « massification » du rôle de l'État et des organismes d'État, qui ont vu leurs fonctions d'orientation et de réglementation accentuées. Ces dernières ont été décrites dans le langage du marché, dont l'État est maintenant chargé d'interpréter les besoins. Certains hommes et femmes politiques ont même reproché aux consommateurs de faire de « mauvais » choix. Dans d'autres cas, l'intervention politique a conduit à une microgestion de l'offre. La position des universitaires se définit de plus en plus en termes de nouveau gestionariat : ils doivent être disciplinés, répondre aux besoins du marché de façon flexible et s'inscrire dans une hiérarchie plutôt que de bénéficier d'une autonomie professionnelle conséquente (Henkel, 2000).

McNay (1995, 2005a) a établi un modèle des différents types d'organisation au sein des universités reposant sur les quatre éléments des systèmes d'enseignement supérieur de Clark. S'organisant en quatre quadrants ayant pour axes la centralisation de l'*élaboration* des politiques d'une part, et de leur *mise en œuvre* d'autre part, ce modèle comprend :

- l'esprit collégial, qui comporte une composante de liberté et repose sur la conception humboldtienne de l'université ;

- l'esprit bureaucratique, qui comporte une composante d'équité et de justice sociale et fait le lien entre, d'une part, la démocratie représentative et la prise de décisions collective et, d'autre part, les procédures établies et, de plus en plus, la nécessité de recueillir des informations ;
- l'esprit exécutif, caractérisé par une culture du pouvoir, une exigence de loyauté et une concentration des décisions au sommet, ainsi que le recours à l'administration en tant que moyen de diriger les cadres supérieurs, et non d'outil au service des universitaires et des étudiants dans un esprit bureaucratique/collégial ;
- l'esprit d'entreprise, auquel Clark assigne une valeur de compétence et qui, dans ses manifestations les plus positives, permet au collège de sortir de son isolement et d'être plus attentif aux clients – étudiants ou autres – et aux coûts, et fournit des méthodes facilitant l'innovation et la créativité.

L'entreprise exécutive tend à être dirigée par des *impératifs globaux*, parmi lesquels figurent les fonctions d'orientation et de réglementation de l'État et de ses organismes et émanations. Au sein des établissements, elle tend à adopter des stratégies perçues comme comportant des risques réduits et présente des aspects de centralisation hiérarchique, de contrôle, de conformité et de conformisme. Les directeurs d'établissements sont parfois davantage les gestionnaires à l'échelle locale d'un organisme national que les dirigeants de leur communauté universitaire. De même, comme l'a expliqué un cadre intermédiaire dans un programme de développement récent, les chefs d'unités sont au service des cadres supérieurs, envers lesquels ils ont des *responsabilités*, et non pas des étudiants et des chefs d'établissements, auxquels ils devraient *apporter des réponses*.

Une entreprise collégiale fonctionne davantage en termes de *besoins de services* et tend à permettre la décentralisation, l'évolution et la diversité. Ceci fait écho à la « *périphérie de développement* » de Clark (1998). Selon Shattock (2003), cette caractéristique est présente dans toutes les universités performantes. Paradoxalement, les politiques d'amélioration de la qualité peuvent avoir l'effet inverse car elles se manifestent par des réglementations et des facteurs de fonctionnement organisationnels qui peuvent nuire à la qualité, la créativité et l'esprit d'entreprise. C'est sans aucun doute ce qui ressort de l'exercice d'évaluation de la recherche (*Research Assessment Exercise*, McNay, 2007) et c'était l'une des raisons des changements apportés à l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Tous deux sont des processus bureaucratiques de contrôle par les pairs qui sont davantage considérés comme des mécanismes d'assurance de la qualité pour l'État en tant que client, que des mécanismes de création de qualité pour les étudiants et autres usagers et consommateurs. Cet effet ressort clairement des commentaires des répondants. Rowland (2004) a identifié certaines conséquences de cette

situation : « [...] on constate un manque de confiance dans un système de l'enseignement supérieur qui est maintenant obsédé par des mesures étroites de responsabilisation, de normalisation et de contrôle de la direction. De ce fait, pour les étudiants et les universitaires ainsi que pour les cadres et le personnel administratif qui les soutiennent, la vie universitaire est devenue de plus en plus fragmentée. »

Ce risque de balkanisation est caractéristique d'un système d'enseignement de masse comportant des universités gigantesques s'étalant souvent sur plusieurs campus. Les impératifs de maintien d'une identité organisationnelle et l'application de processus communs à des disciplines différentes peuvent faire échec au besoin de création de petites unités au sein des grandes et de développement de communautés locales préservant le sens de l'identité et ne sacrifiant pas la dimension humaine à la recherche d'économies d'échelle par le recours à la normalisation et à l'homogénéisation du corps étudiant et du vécu des étudiants.

Ne nous laissons pas abuser par des conceptions idylliques se référant à un âge d'or où les universités auraient été des académies bucoliques. McNay (2005c), s'appuyant sur plusieurs auteurs, a montré que les préoccupations sur la nature des communautés universitaires ne sont pas nouvelles. Aux États-Unis, Bill Readings (1996) a exprimé des réserves au sujet de l'idéalisation de l'université : « Quiconque a passé du temps à l'université sait que ce n'est pas une communauté modèle et qu'il existe peu d'endroits où la mesquinerie est aussi répandue qu'à la faculté. »

Au Royaume-Uni, Mary Evans met en garde contre une nostalgie empreinte d'idéalisation :

« [...] on peut bien sûr chanter longuement les louanges de la défunte université, ce monde où régnaient les conversations intellectuelles, où les étudiants faisaient preuve d'engagement et où les gratifications étaient illimitées. Mais cela signifierait – et quiconque a travaillé un certain temps dans une université le sait – s'embarquer pour un monde imaginaire. Il fut certes un temps où les universités dans notre pays [et ailleurs également] admettaient moins d'étudiants et où les dobermans bureaucratiques qui nous harcèlent en étaient presque entièrement absents. Mais cela n'en faisait pas pour autant des institutions admirables [...] il n'est pas aisé de défendre le passé, ni de l'utiliser pour attaquer le présent [...] ce qui est possible, c'est de suggérer que ce que les universités sont devenues est une déformation des valeurs universitaires. Il n'y a pas eu de passage [...] du très bon au très mauvais, mais d'un univers collectif où la pensée indépendante et critique était valorisée à un système où l'on attend des universités qu'elles répondent, non pas à ces valeurs, mais à celles du marché et de l'économie [... celles d'...]un maître à l'esprit

remarquablement étroit : l'État rationnel et bureaucratique du XXI^e siècle. » (Evans, 2004)

Ce choc de valeurs, ainsi que la réduction du rôle de l'enseignement supérieur à une réponse plus efficace aux besoins de l'économie (c'est ainsi que l'avait défini un précédent document d'orientation émis par le gouvernement du Royaume-Uni) était un thème récurrent des réponses à l'enquête. Becher et Kogan (1992) ont postulé que des changements se produisent dans l'enseignement supérieur quand il y a divergence entre les valeurs normatives et opérationnelles. Cela crée en effet une dissonance qui doit alors être résolue par un réalignement. Étant donnée l'inégalité de la répartition des pouvoirs, il est à craindre que les valeurs opérationnelles incarnées par les processus bureaucratiques d'une culture exécutive de contrôle centralisé prendront le dessus sur les valeurs normatives des universitaires. Le décalage qui existe entre les deux apparaît clairement dans les résultats de l'enquête. L'autre risque est que, pour reprendre des termes empruntés à l'analyse transactionnelle, un « parent critique/autoritaire » provoque une réaction « d'enfant adapté » lorsque le besoin d'une relation plus mûre et adulte se fera sentir. L'État nounou peut jouer un rôle de contrôle plus que de soins s'il réduit l'autonomie des employés du secteur public et encourage l'apprentissage de la dépendance.

Échantillon de réponses

Un instrument d'enquête en ligne a été mis en place, dont l'adresse web a été communiquée aux « spécialistes agréés » par le biais de la *Higher Education Academy* et de certains de ses réseaux d'enseignement et d'apprentissage (la *Higher Education Academy* a pour objectif la promotion de l'excellence dans l'enseignement et l'amélioration de l'image de l'enseignement par rapport à la recherche.) Le panel de répondants était donc constitué du personnel universitaire s'intéressant davantage à l'enseignement qu'à la recherche, comme en témoigne le pourcentage important de notes moyennes attribuées à la question 2.8b en annexe B, et attaché à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Les relevés ont été « triés » et les six réponses n'émanant pas du Royaume-Uni ont été éliminées de l'analyse. L'échantillon était composé de 274 personnes, essentiellement issues d'Angleterre, avec un ratio hommes/femmes de 3 pour 2, équivalent à celui de la profession. Plus de 80 % des personnes interrogées travaillaient dans des universités « modernes » principalement orientées vers l'enseignement. Soixante-seize pour cent d'entre elles avaient une expérience de plus de dix ans dans l'enseignement supérieur, 12 % avaient une expérience excédant 30 ans. Les chiffres de l'ancienneté de service (voir le tableau 1) traduisent une ancienneté moyenne légèrement plus longue que celle de l'ensemble des universitaires. Une enquête de suivi pourrait établir s'il y a eu un changement intergénérationnel avec des nouveaux/jeunes

universitaires ayant des valeurs plus utilitaristes. Cela n'est pas mis en évidence sur l'échantillon retenu (mais voir McNay, 2008). La possibilité lui en étant donnée, la majorité des personnes interrogées a choisi de rester anonyme, et plusieurs répondants n'ont pas donné de renseignements administratifs. Les chiffres ci-dessus ont donc une valeur indicative et non exacte. Quatre personnes n'ont pas indiqué leur sexe, deux autres n'ont pas mentionné leur durée de service. Elles ne sont de ce fait pas comptabilisées dans le tableau 1 dont le pourcentage total est donc inférieur à 100 %.

Tableau 1. **Sexe et ancienneté de service des personnes interrogées**

274 répondants : 107 femmes, 163 hommes, 4 non précisé

	Ancienneté dans l'enseignement supérieur (en années)											
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60
Femmes	4	30	31	22	8	6	4	1	0	0	0	0
%	3.73	28.0	28.9	20.5	7.47	5.60	3.73	0.93	0	0	0	0
Hommes	9	21	44	25	16	20	19	6	1	0	1	0
%	5.52	12.8	26.9	15.3	9.81	12.2	11.6	3.68	0.61	0	0.61	0
TOTAL	13	51	76	47	25	27	24	7	1	0	1	0
%	4.74	18.6	27.7	17.1	9.12	9.85	8.75	2.55	0.36	0	0.36	0

Examen des données

L'annexe A présente un échantillon représentatif des réponses recueillies pour la première partie du questionnaire : valeurs des répondants et opinions sur les objectifs de l'enseignement supérieur. Comme l'on pouvait s'y attendre, il y a une forte congruence des réponses aux questions 1.1 et 1.3 : la première porte sur les principes et objectifs devant présider à l'enseignement supérieur ainsi que sur les valeurs les sous-tendant; la seconde concerne les valeurs personnelles spécifiques au travail des universitaires. Parmi les réponses :

- développement personnel/moral/philosophique (approche libérale traditionnelle visant à aider les étudiants à atteindre la maturité, à devenir des personnes à part entière) ;
- quête du savoir au sein d'une discipline, et plaisir de la maîtrise dans un domaine ;
- développement général de l'esprit (Robbins, 1963) ;
- contribution à la société (combinaison d'approches fondées sur l'émancipation, la méritocratie et l'équité sociale, influence de Paulo Freire) ;
- perspectives professionnelles et économiques, développement de compétences.

Ce sont ces dernières valeurs qui dominent dans la conception de la politique gouvernementale actuelle :

- utilitarisme – les compétences augmentent la compétitivité d'une économie ;
- financier – augmentation des revenus et efficacité : plus pour moins ;
- expansion, et non un accès élargi.

Les propos sont souvent directs – « étudiants-consommateurs », « entre et donne-moi ton argent », « rejette la faute sur les autres ». Les trois premières valeurs universitaires sont pratiquement absentes des discours officiels.

Les réponses à la question 1.4 rapportent d'une part des expériences positives et des investissements personnels, souvent malgré les pressions, mais insistent d'autre part sur les facteurs entravant la mise en œuvre des valeurs personnelles, ainsi que sur le manque d'alignement entre deux ensembles de valeurs. Il est notamment question des pressions induites par le recours au nombre total d'étudiants dans l'enseignement de masse avec la forte réduction des crédits alloués pour chaque étudiant. Les impératifs financiers et la publication d'indicateurs de performance poussent à faire passer à tout prix les étudiants. La culture de la responsabilité et de la définition d'objectifs suscite un certain scepticisme. L'irritation et la frustration sont dirigées contre le personnel dirigeant mais également contre les politiques gouvernementales dont ils se font les relais. Les étudiants provoquent également certaines inquiétudes : sont évoquées l'altération de leur attitude, de leurs motivations, attentes et compétences initiales. Des caractéristiques qui ont parfois été acquises dans le secondaire où des obligations similaires de résultats prenant la forme de réussite aux examens ont pu nuire à l'inculcation d'habitudes d'apprentissage sur le long terme remplacées par un savoir prémâché, le soutien et le « bachotage ». L'augmentation des droits d'inscription en Angleterre depuis la rentrée 2006 pourrait amener les étudiants à assimiler un diplôme à un produit acheté avec l'assurance d'en recevoir livraison.

On observe une perte de confiance vis-à-vis du gouvernement et de ses projets pour l'enseignement supérieur, mais également à l'égard du personnel dirigeant accusé de collusion, et vis-à-vis d'une vision étroite des objectifs de l'enseignement et de la place excessive accordée aux indicateurs statistiques. Des indicateurs qui transforment les êtres humains en numéros et occultent par un arithmétisme superficiel une réalité complexe. Ces évaluations sont considérées comme sommatives et comme n'invitant pas à comprendre la réalité étudiée. Si l'université a pu à une époque être la conscience et un organe critique du gouvernement et de la société, un certain cynisme semble aujourd'hui y régner et provoquer son désengagement du débat général et de la communauté universitaire institutionnelle. Cela traduit un changement dans l'exercice des droits liés à la citoyenneté et des responsabilités tant en

politique que dans les universités, autant de lieux où la culpabilisation des subordonnés pourrait s'être substituée à une culture de la franchise à l'égard des supérieurs (voir les réponses aux questions 2.1 et 2.2 en annexe B). Il est intéressant de noter que le sentiment sur la perte du plaisir d'apprendre mentionné à la question 2.3 dans cette annexe émane d'un secrétaire d'État qui a été en charge de l'enseignement supérieur.

L'annexe B présente un résumé statistique des réponses aux questions de la deuxième partie du questionnaire. Il convient de souligner la taille de l'échantillon, moins de 300 personnes sur les 140 000 que compte le personnel universitaire, ainsi que son autodétermination. La répartition des réponses présente toutefois dans certains cas une concentration si importante qu'elles en acquièrent une légitimité, à tout le moins une légitimité à déclencher un débat et une invitation à conduire une étude plus complète.

Il ressort clairement qu'il existe un écart entre la politique arrêtée et la politique pratiquée, entre les objectifs déclarés et leur réalisation. Les processus d'assurance de la qualité auraient ainsi conforté une conception dépourvue d'imagination (question 2.8); l'agenda de compétences et son intégration dans le parcours universitaire n'a pas produit de diplômés « prêts à l'emploi » (question 2.16); la mondialisation n'a pas été intégrée dans le parcours universitaire des étudiants (question 2.17) et l'image de l'enseignement supérieur n'a pas bénéficié de l'élargissement de son accès (question 2.18). Les travaux d'Andrews (2007) corroborent ces résultats. Elle a établi que les étudiants non traditionnels développaient une solidarité de groupe pour compenser leur expérience insatisfaisante des institutions. Certains enseignants étaient félicités pour leur disposition à voir les étudiants comme des individus, et non de simples visages dans un amphithéâtre, et pour leur disponibilité. Cela confirme les réponses à l'enquête rapportant les efforts faits par nombre d'entre eux. L'amplification de l'enseignement de masse combinée à des difficultés de financement persistantes pour l'enseignement – davantage encore que pour la recherche – provoqueront à terme la disparition de ces activités parallèles fondées sur la bonne volonté. Le personnel s'investit mais est frustré et fatigué.

La question du niveau dans un enseignement de masse constitue un autre sujet de préoccupation. Les réponses aux questions 2.5, 2.7, 2.10, 2.12 et 2.19 indiquent que des pressions entraînent l'admission d'étudiants plus faibles, une dépendance dans la relation enseignant/apprenant entravant le développement de compétences adultes, ainsi que des compromis pour des pratiques irrégulières telles le plagiat et pour les niveaux seuils de passage. La troisième partie de l'enquête n'est pas traitée ici de manière approfondie, mais les réponses appuient ces grandes lignes grâce à des exemples tirés de

l'expérience des personnes interrogées. Les éléments suivants font l'objet de critiques :

- manque d'innovation dû au conformisme bureaucratique ;
- déséquilibre entre l'enseignement et la recherche concernant les attentes et les récompenses ;
- cultures de management du contrôle et abus de pouvoir ;
- procédures et paperasserie ;
- niveaux universitaires à l'entrée et aux seuils d'évaluation ;
- attitudes et comportement des étudiants ;
- plagiat – par les étudiants et par le personnel.

Le problème ne porte donc pas seulement sur les niveaux universitaires, mais concerne également les normes éthiques et le comportement professionnel à tous les niveaux de l'établissement. S'il souhaite être le champion de l'éthique décrit par Leavis (mentionné au début de cet article), l'enseignement supérieur se doit avant tout d'être irréprochable.

Conclusion

Le contrôle accru de l'enseignement supérieur est justifié par l'augmentation du financement public consécutif à la massification de l'enseignement. En réalité, la part du produit intérieur brut dévolue à l'enseignement supérieur au Royaume-Uni est aujourd'hui équivalente à ce qu'elle était en 1975 : 1.1 %, soit un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE (2004), les dépenses publiques demeurant au niveau de 0.8 %. Les mesures mises en place s'avèrent avoir eu un effet contraire à celui escompté, et sont susceptibles d'avoir bridé le potentiel d'innovation et de créativité de l'enseignement, peut-être même celui de la recherche également, voire d'en avoir diminué la qualité. Cet état de fait est en partie imputable à la bureaucratie et à la culture de pouvoir centralisé qui règnent au niveau de la direction, reflétant la vision qu'a l'État de la gestion. Une simple comparaison des gains et pertes perçus réalisée à partir des réponses en annexe B montre que de nombreux éléments fondamentaux de l'enseignement supérieur ont disparu ou sont sur le point de disparaître (les conditions nécessaires à ces éléments sont décrites par Dearing plus haut). Les gains attendus en compensation de la disparition de ces éléments essentiels n'ont pas [deleted] été réalisés. La contribution créative d'individus au développement d'expériences d'apprentissage différentes adaptées à la diversité des étudiants, conséquence de la massification de l'enseignement et d'une société multiculturelle, a été supprimée au profit de l'efficacité administrative. Cela pourrait finalement se traduire par une efficacité réduite et la programmation de l'excellence, la

disparition de la variable humaine et du bien de l'humanité comme objectif dans une société dominée par les impératifs économiques.

Remerciements

Cet article s'appuie sur un travail en collaboration avec Jennifer Bone publié à l'occasion d'un colloque tenu à l'université Sarum de Salisbury en mars 2005 et reposant sur les idées et les idéaux du professeur Roy Niblett. Une monographie, *Higher Education and Human Good (Enseignement supérieur et bien de l'humanité)*, a été publiée par Tockington Press. Elle peut être téléchargée à l'adresse suivante : <http://olc.gre.ac.uk/ET/VPPIsurvey.nsf>. D'autres réponses au questionnaire sont les bienvenues.

L'auteur :

Ian McNay
Emeritus Professor
Higher Education and Management
University of Greenwich
London
SE10 9LS
Royaume-Uni
E-mail : i.mcnay@gre.ac.uk

Références

- Andrews, M. (2007), « Access Policy and Practice in Further and Higher Education: Investigating "Success" as Access Turns into Widening Participation », thèse de doctorat, Université de Greenwich.
- Becher, T. et M. Kogan (1992), *Process and Structure in Higher Education*, Routledge, Londres.
- Bekhradnia, B., C. Whitnall et T. Sastry (2006), *The Academic Experience of Students in English Universities*, HEPI, Oxford, www.hepi.ac.uk.
- Clark, B.R. (1983), *The Higher Education System: Academic Organisation in a Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways to Development*, IAU Press/Pergamon, Oxford.
- CVCP (Committee of Vice-Chancellors and Principals) (1985), *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities (The Jarratt Report)*, CVCP, Londres.
- DfES (Department for Education and Skills) (2003), *The Future of Higher Education*, CM5375, The Stationery Office, Norwich.
- Evans, M. (2004), *Killing Thinking: The Death of Universities*, Continuum, Londres.
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2003), *Strategic Plan, 2003-08*, version provisoire, HEFCE, Bristol.

- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- Leavis, F.R. (1943), *Education and the University*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Macfarlane, B. (2005), « The Disengaged Academic: The Retreat from Citizenship », *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 4, pp. 296-312.
- McDaniel, O.C. (1996), « Ambivalence in Choice Patterns on the Future Role of Governments in Higher Education Policies », *Higher Education Review*, vol. 28, n° 2, pp. 3-23.
- McNay, I. (1995), « From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities », in T. Schuller (éd.), *The Changing University?*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- McNay, I. (2005a), « Managing Institutions in a Mass Higher Education System », in I. McNay (éd.), *Beyond Mass Higher Education: Building on Experience*, SRHE/Open University Press, Maidenhead.
- McNay, I. (2005b), « Governance and Structures », rapport d'analyse comparative, ESMU, Bruxelles.
- McNay, I. (2005c), « Higher Education Communities: Divided They Fail? », *Perspectives*, vol. 9, n° 3, pp. 39-44.
- McNay, I. (2007), « Research Assessment; Researcher Autonomy », in M. Tight, C. Kayrooz et G.S. Akerlind (éd.), *International Perspectives on Higher Education Research*, Vol. 4 – *Autonomy in Social Science Research: The View from United Kingdom and Australian Universities*, Elsevier, Amsterdam.
- McNay, I. (2008), « Policy, Principles and Practice in Higher Education: An Audit », *Higher Education Review* (à paraître, février).
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997), *Higher Education in the Learning Society*, Londres/Leeds, NCIHE (The Dearing Report).
- Neave, G. (1988), « On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-88 », *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1/2, pp. 7-23.
- OCDE (2004), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- Orr, D. (2004) « Research Assessment as an Instrument for Steering Higher Education – Comparative Study », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 26, n° 3, pp. 345-362.
- Pollitt, C. (1990), *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*, Basil Blackwell, Londres.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Robbins, L. (président) (1963), *Higher Education: A Report*, HMSO, Londres.
- Rowland, S. (2004), « Overcoming Fragmentation in Academic Life », présentation à la série de séminaires de l'ESRC : « From Mass to Universal Higher Education: Building on Experience », cité dans McNay (2005a).
- Scottish Executive (2003), *A Framework for Higher Education in Scotland: Higher Education Review, Phase 2*, The Stationery Office, Édimbourg.
- Shattock, M. (2003), *Managing Successful Universities*, SRHE/Open University Press, Maidenhead.

ANNEXE A

Valeurs des répondants et opinions sur les objectifs de l'enseignement supérieur

Sur les quelque 300 réponses à la première partie du questionnaire, dix sont reproduites ci-dessous. Elles donnent un aperçu des données brutes telles qu'elles ont été transmises par les répondants et permettent ainsi de faire entendre la voix de ces derniers dans le cadre du débat sur les valeurs dans l'enseignement supérieur. Certaines réponses faisaient quatre pages, d'autres étaient très brèves. Celles reproduites ci-dessous se situent entre ces deux extrêmes, et proviennent de personnes occupant des rôles divers.

Les réponses, identifiées par le numéro du répondant, sont issues d'institutions différentes.

Il s'agit à chaque fois des réponses aux questions posées dans l'enquête, reproduites ci-dessous pour éviter de les répéter.

- 1.1. Pouvez-vous expliquer brièvement ce que **devraient** être, selon vous, les objectifs de l'enseignement supérieur? Imaginez que vous êtes le ministre en titre après les élections.
- 1.2. Quels **sont**, selon vous, les objectifs qui orientent les politiques arrêtées et pratiquées dans le domaine de l'enseignement supérieur, telles que vous les observez actuellement?
- 1.3. Pouvez-vous résumer les valeurs, principes et règles de comportement qui sous-tendent votre vision de l'enseignement supérieur, telle que vous l'avez décrite dans votre réponse à la question 1.1?
- 1.4. La réalité d'aujourd'hui est-elle différente? Quelles valeurs, quels principes, quels codes de comportement voyez-vous appliqués actuellement dans l'enseignement supérieur?
- 1.5. Si vous désirez développer l'une ou l'autre de vos réponses, faites-nous part ici de vos commentaires.

Répondant 4

- 1.1. Découvrir et cultiver les potentialités des citoyens. Apporter de la connaissance et de la créativité. Cultiver la pensée et la pratique de disciplines spécifiques.
- 1.2. Créer des citoyens qui contribueront à la force de travail (NB. Je ne suis pas contre l'employabilité, je pense qu'il est essentiel de considérer l'apprentissage tout au long de la vie comme une partie légitime du cursus – mais je pense que l'on accorde trop d'importance au fait d'« obtenir un diplôme pour avoir un meilleur poste »).
- 1.3. Valeur de l'enseignement aidant les gens à se comprendre eux-mêmes et à connaître leurs potentialités. Valeur de la confrontation intellectuelle avec des idées et des concepts dans le cadre de ce processus, et de la contribution à la création de nouvelles connaissances. Acceptation par toutes les parties (étudiants, institutions, maîtres de conférences) de la responsabilité liée à leur participation.
- 1.4. Je pense que de nos jours, on a trop tendance à considérer les étudiants comme des consommateurs, qui attendent un diplôme en échange d'une certaine quantité d'argent et d'efforts investis, et un retour en termes d'employabilité. Pour moi le problème c'est que le gouvernement adresse ce message aux étudiants, à leurs parents, etc. Je ne reproche pas aux étudiants de réagir comme ils le font.
- 1.5. Il faut également tenir compte du fait que la situation générale de l'enseignement supérieur (ES) a changé en raison de sa généralisation, du travail des étudiants pendant l'année universitaire, etc. Je pense qu'une réflexion radicale sur la situation d'ensemble est indispensable – les institutions comme le gouvernement semblent refuser d'admettre l'ampleur des changements survenus. De tous les côtés, il faudra se poser des questions plus modestes : « Que faisons-nous ici? Pourquoi voulons-nous que des gens entrent dans l'enseignement supérieur? Pourquoi veulent-ils y entrer? »

Répondant 21

- 1.1. L'inclusion sociale, de par l'autonomisation que permettent la connaissance, les compétences et les méthodes que l'on retire de l'enseignement. L'encouragement à exprimer leurs potentialités (sur les plans universitaire et social) pour les individus et les groupes. La recherche, dans l'intérêt des étudiants et de la société (dans cet ordre).
- 1.2. Maintenir l'enseignement et la recherche à leur niveau actuel mais diminuer les coûts unitaires. Faire passer la charge du financement de l'ES de l'État aux individus et (dans une certaine mesure) aux entreprises.

Améliorer la balance des paiements grâce des gains invisibles provenant d'étudiants étrangers.

- 1.3. L'enseignement ayant trop d'importance pour les déshérités (du Royaume-Uni et d'ailleurs) pour être laissé aux universitaires, je suis en faveur d'une ouverture de l'ES. L'ES devrait pousser les étudiants aussi bien que les tirer et les options proposées aux étudiants en difficulté ne devraient pas prendre la forme d'un indicateur de performance appelé « déperdition ». La recherche est certes importante, mais ceux qui la pratiquent devraient considérer que leur rôle est principalement au service de l'enseignement et non de l'industrie (à moins que l'industrie assume tous les frais).
- 1.4. Oui, la réalité d'aujourd'hui tourne autour des plans et des modèles d'action, et nous ne nous apercevons pas que la plupart d'entre eux échouent (que ce soit au sens propre ou au sens figuré). De l'énergie et du talent sont gaspillés à chercher à se conformer au marché et aux réglementations.
- 1.5. Si j'ai quitté cette foire d'empoigne qu'est la gestion d'entreprise il y a 15 ans, c'était principalement pour fuir la tyrannie que représente l'obligation de dépasser les résultats de la semaine ou de l'année précédente, ainsi que la lutte constante pour gagner un avantage compétitif par tous les moyens possibles, et en particulier en réduisant les coûts – or, ces méthodes ont maintenant cours dans l'enseignement, et le fait de soumettre les droits d'inscription aux impératifs du marché ne fera qu'empirer les choses.
- 1.6. J'apprécie encore de travailler dans l'ES, qui n'a ni la brutalité du monde des affaires, ni le côté désespéré du service national de santé, ni l'inefficacité aberrante des collectivités locales et qui n'est pas aussi réglementé que les écoles ou la formation postsecondaire.

Répondant 25

- 1.1. Donner à ceux qui en ont la capacité la possibilité d'acquérir des connaissances.
- 1.2. Remplir des objectifs perçus comme intéressants d'un point de vue politique : une participation très importante pour un coût le moins élevé possible.
- 1.3. Que les individus sont des individus, et qu'encourager les étudiants à apprendre et à nourrir leur passion pour un sujet est le plus beau cadeau que je puisse leur faire.
- 1.4. Le fonctionnement des étudiants semble très différent – ils souhaitent cocher des cases plutôt que se livrer à une étude sérieuse (je ne dis pas

difficile ou ennuyeuse, mais sérieuse). Parfois, ils donnent l'impression de ne pas désirer assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

- 1.5. C'est un plaisir d'enseigner à des étudiants qui, même si leurs capacités semblent réduites, s'impliquent et réussissent. Toutefois, la plupart du temps, c'est à ceux qui font perdre de leur valeur aux diplômés que j'ai affaire. Heureusement, il y a toujours des exceptions.

Répondant 48

- 1.1. Explorer des idées et des disciplines essentielles.
Transmettre des idées et des disciplines essentielles.
Créer de nouvelles idées.
Fournir un cadre intellectuel permettant d'améliorer le monde.
Développer les capacités intellectuelles individuelles.
Faire progresser l'autonomie individuelle en évaluant des idées et l'évolution de situations dans le monde.
- 1.2. Former la force de travail.
Atteindre des objectifs statistiques liés à des besoins de politique partisane.
- 1.3. Importance de permettre aux individus d'agir et de penser en dehors des cadres établis par les entreprises, les gouvernements et les médias (autonomie).
Importance d'avoir une pensée rigoureuse au sein d'une discipline (rigueur).
Importance d'être conscient des limites d'une discipline et des autres options disponibles (autres options).
Importance de voir le monde à travers d'autres yeux (empathie).
Engagement à améliorer le monde (solidarité).
Respect des autres (respect).
- 1.4. Conformisme.
Avidité.
Égoïsme.
Commerce.
Conformité.
Superficialité.

Répondant 56

- 1.1. Favoriser la curiosité et l'amour de la connaissance et de l'apprentissage.
Encourager l'enthousiasme pour un domaine d'étude et créer des connexions entre les disciplines.
Partager les compétences et les savoir-faire.

Être source de créativité et faciliter le développement personnel, aussi bien du personnel enseignant que des étudiants.

- 1.2. Réduire autant que possible les dépenses.
Faire peser autant de contraintes que possible sur le personnel universitaire tout en réduisant toutes les ressources qui peuvent l'être.
Sembler viser l'inclusion sociale tout en réduisant la portée de l'expérience offerte aux étudiants par l'enseignement.
Exiger des résultats de recherche sans apporter une réelle culture de la recherche ni permettre son existence.
Faire tout rentrer dans des catégories simplistes (« objectifs », « résultat de l'apprentissage », etc.).
Rechercher la quantité plutôt que la qualité – le RAE (exercice d'évaluation de la recherche) est caractéristique de cet état de fait.
- 1.3. Passion et enthousiasme pour la vie, la découverte et l'apprentissage.
- 1.4. Exactement l'inverse de 1.3 – tout est mis en œuvre pour museler l'enthousiasme. L'importance du temps consacré à la pensée et le plaisir qu'il procure ne rentrent pas dans de confortables catégories bureaucratiques. La notion de recherche est désormais conçue et décrite de façon mécaniste et déshumanisante (voir par exemple les termes « *research-active* », c'est-à-dire « actif dans la recherche », et « production de recherche »).

Répondant 88

- 1.1. Enseigner aux gens comment penser de façon autonome, créative et efficace, quelle que soit la discipline qu'ils étudient et leur enseigner comment exploiter cette connaissance pour relever tout défi de taille qui se posera à eux.
- 1.2. Fournir une série de compétences transférables adaptées au monde du travail afin de rendre les gens plus conformistes et d'en faire des unités économiques utiles sur un plan commercial.
- 1.3. Fondamentalement, mon objectif est de promouvoir l'autonomisation et la confiance en soi des étudiants afin qu'ils puissent réaliser leur potentiel. Je veux les mettre au défi d'aller plus loin dans leur réflexion et d'avoir moins de préjugés. Je considère que mon devoir est de leur transmettre des compétences (rédaction, analyse, recherche) afin qu'ils soient en mesure d'atteindre ces objectifs et d'exploiter au mieux leur potentiel à l'université. J'attends d'eux qu'ils travaillent avec application

et si possible avec passion, qu'ils respectent les autres; en retour, j'essaie de leur offrir mon soutien chaque fois qu'ils en ont besoin.

- 1.4. Je pense que, parmi mes collègues, nombreux sont ceux dont les objectifs ne sont pas très éloignés, même s'ils ne les formulent pas dans les termes quelque peu idéalistes que j'emploie ici. Mais l'esprit de domination des hiérarchies gouvernementales et universitaires est tellement axé sur les chiffres, sur la nécessité de rendre des comptes, sur l'efficacité et sur les compétences transférables que mes collègues, blasés, finissent par se contenter de se plier aux exigences de leur fonction et non de répondre aux besoins des étudiants.
- 1.5. Je pense que l'actuelle obsession de la nécessité de rendre des comptes, ancrée dans l'angoisse d'un procès ou de perdre des occasions de promotion, s'il est considéré que l'on ne se conforme pas aux objectifs imposés, a conduit à l'émergence d'une bureaucratie qui a tout envahi, empêchant les universitaires de faire ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire enseigner leurs domaines de spécialité.

Répondant 103

- 1.1. Leur importance varie selon les matières; certaines d'entre elles, davantage orientées sur la pratique (comme par exemple : ingénierie ou dentisterie), partagent certains objectifs communs avec, par exemple, les matières classiques ou la philosophie, tout en ayant des visées plus spécifiquement professionnelles. Mais sous-jacent à chaque matière enseignée, doit se trouver le développement de l'esprit d'investigation, du sens critique et de l'aptitude à formuler des jugements fondés et autonomes, ainsi qu'un intérêt pour la matière étudiée, quelle qu'elle soit; ainsi qu'un intérêt pour la façon dont cette matière s'insère dans le cadre général de la société.
- 1.2. Des valeurs utilitaires qui privilégient une jolie série de connaissances à un développement éducationnel plus large des personnes et qui définissent la recherche en des termes quantifiables et étroits plutôt que d'y voir une activité qui pourrait également contribuer de façon beaucoup plus large (et honnêtement, plus utile) à la communauté régionale d'une université.
- 1.3. Lorsque j'ai entamé ma carrière universitaire, mon approche était en partie influencée par ce mélange de valeurs humanistes et socialistes en vogue à la fin des années 60 et au début des années 70. Pour moi, qui suis le produit de la classe ouvrière (australienne) et qui ai fini par venir à Oxford, mes années en tant qu'étudiant du premier et du deuxième cycle ont représenté à mes yeux la découverte grisante de toutes sortes de façons d'observer le monde et d'y prendre part qui m'avaient été

inconnues jusqu'alors. Si les cours auxquels j'étais inscrit exigeaient beaucoup de travail, l'atmosphère générale qui régnait incitait au défi, aux expériences et même au jeu. Jeune maître-assistant, j'ai voulu encourager cette attitude chez mes propres étudiants. à cette époque, les effectifs étaient suffisamment faibles et les possibilités de travail parascolaire avec les étudiants suffisamment nombreuses pour que nous connaissions assez bien nombre d'entre eux et que nous nourrissions leurs centres d'intérêt personnels tout en leur enseignant un programme exigeant : notre approche était alimentée par un désir « d'éduquer » et non « d'enseigner » [...] la recherche était souvent adaptée à un travail en collaboration avec les étudiants ou avec la société en général (je m'impliquais dans nombre d'activités extérieures en lien avec mon domaine).

- 1.4. Très. Le doublement du nombre d'étudiants pour un effectif enseignant resté constant (et qui a même baissé à une certaine période), le quadruplement des organes de surveillance (à la fois des étudiants et de nous-même – par le biais des divers TQA [*Teaching Quality Assessments*, outils d'évaluation de la qualité de l'enseignement], RAE et par d'autres exercices de type moteur et temporel), et les difficultés accrues auxquelles les étudiants font face (ainsi que la modification de la perception de ce que doit être l'enseignement) ont entraîné ce qui est à mes yeux une réduction du temps et de l'attention que le personnel universitaire est en mesure d'investir dans l'expérience éducative des étudiants. Alors que nous sommes peut-être mieux organisés pour publier nos travaux de recherche que par le passé, je ne suis pas convaincu que la qualité de ces travaux dans leur ensemble ait progressé et je pense que les choix de sujets sont de plus en plus motivés par les chances qu'un thème particulier soit susceptible d'obtenir un financement prestigieux, plutôt que par la question de savoir si ce thème présente de l'intérêt.

Répondant 178

- 1.1. Créer un environnement dans lequel les étudiants et le personnel universitaire puissent apprendre des choses et repousser les frontières de la connaissance et dans lequel on puisse préparer les étudiants à exceller après leur diplôme dans la voie qu'ils ont choisie.
- 1.2. Au Royaume-Uni – diriger et donc étouffer toute possibilité d'activité créatrice et intellectuelle; documenter et « sur-bureaucratiser » chaque

aspect du processus d'apprentissage de sorte que celui-ci perde de sa spontanéité.

- 1.3. Des valeurs abstraites qui relèvent du bien commun (la promotion de la créativité et d'une activité intellectuelle non rationalisée, qui ne peut être quantifiée ni évaluée, crée un environnement hautement positif pour tous les membres de la société).
- 1.4. Oui. Voir 1.2.
- 1.5. Je suis arrivé ici il y a deux ans. Auparavant, j'appartenais au système universitaire public américain. Je suis consterné par la réglementation abusive de chaque aspect de l'ES et j'essaierai de m'en aller dès que possible. Ce système décourage toute forme de créativité intellectuelle et les gens partent afin d'échapper à l'in vraisemblable bureaucratization qui caractérise l'ES (comme par exemple la double notation, les examinateurs, les exercices interminables d'assurance de la qualité, les RAE, etc. – des myriades de systèmes qui visent à rationaliser des aspects complexes et non quantifiables de l'apprentissage et de la connaissance afin de les insérer dans des données chiffrées et des systèmes rigides).

Répondant 193

- 1.1. Tout d'abord, il est nécessaire d'établir une distinction entre la formation professionnelle et les compétences d'une pensée critique supérieure. Dans les départements de médias et de théâtre de tout le pays, les jeunes gens pensent qu'on les forme à un métier au moyen d'un cours qui fera peut-être d'eux des observateurs doués d'un sens critique, mais non des professionnels du domaine. De nombreux étudiants de matières « théoriques » ne disposent pas de l'expérience de la vie ni de la maturité qu'exige la majeure partie de ce qu'ils doivent assimiler dans leur environnement universitaire. Il ne s'agit donc pas de définir des objectifs mais de déterminer comment des objectifs différents s'articulent autour de ce qu'est aujourd'hui un « groupe client ».
- 1.2. Une mentalité de marché du travail domine à la fois dans les objectifs poursuivis et au sein de la génération émergente du premier cycle. Un diplôme est un accomplissement stratégique qui facilite un type de carrière donné. L'antique système de notation à trois notes fait peu de différence – tout comme pour les A levels [équivalent anglais du baccalauréat], seuls les meilleurs tireront leur épingle du jeu – ce qui rend l'obtention d'un *Master of Arts* [diplôme de troisième cycle] toujours plus indispensable.
- 1.3. Une université devrait être un lieu ouvert d'enseignement et non une usine à former des professionnels. Une université devrait être un lieu où l'on peut prendre des risques et échouer en toute sécurité. Concrètement,

nous ne sommes pas parvenus à intégrer dans le système d'enseignement supérieur, ou même dans la société en général, la moindre notion qu'il existe plusieurs formes d'intelligence. La pression exercée par les parents dans la classe moyenne (principalement) afin que leur enfant obtienne « un bon diplôme » fait que les cours sont encombrés de gens qui se moquent complètement de savoir quelle discipline ils étudient et dont les compétences fondamentales correspondraient mieux à une formation à vocation plus professionnelle et pratique.

Mon idéal : une université sur le modèle d'un laboratoire sociétal. Qu'il s'agisse d'acquérir des compétences pour un métier, de développer considérablement son sens critique, ou encore de se former en tant qu'athlète, une authentique occasion de prendre du temps pour comprendre et peut-être reconnaître ses expériences, ses techniques et ses connaissances professionnelles immédiates ainsi que, si on le désire, les systèmes sociaux dans un sens plus large.

- 1.4. À 24 ans, je fais partie d'une génération d'apprenants stratégiques qui ont été soumis à de très nombreux examens depuis leur entrée dans le système universitaire. Nous planifions les choses sur le court ou moyen terme, refusant, de peur d'échouer, de prendre des risques. Nos attentes en termes de mode de vie sont élevées. Ma génération est une génération qui pose et qui se pose des questions aux niveaux interpersonnel et, peut-être, communautaire, mais qui n'exploite pas cette capacité de réflexion au bénéfice d'une remise en question générale des systèmes sociaux.

L'enseignement actuel ne s'est pas suffisamment adapté à l'apprenant moyen que produit le système scolaire. Une grande part de l'enseignement tel que je le vois fonctionner dans le centre de développement de l'ES est dispensé comme s'il s'adressait à des étudiants enthousiastes et concentrés alors que lesdits étudiants dorment pendant les cours. Cette situation n'est pas nouvelle, mais il faudrait y remédier. Afin de conserver son indépendance face à ces valeurs utilitaires appliquées dans le système scolaire qui engendrent des apprenants stratégiques, l'ES doit faire preuve d'autonomie. Il doit apporter une réponse à la façon dont nous avons appris à apprendre – de façon stratégique.

- 1.5. Les frais d'inscription n'ont pas amené les étudiants à valoriser leur diplôme du supérieur en tant qu'enseignement – ils ont seulement donné de l'ampleur à cette idée qu'il DOIT y avoir un retour sur investissement concret. La raison profonde réside peut-être dans le système éducatif

dans son ensemble plutôt que dans le simple fait de payer des frais, mais dans tous les cas cela n'améliore pas les choses.

Répondant 195

- 1.1. Fournir des connaissances et des compétences aux étudiants de sorte qu'ils comprennent le passé, qu'ils grandissent en tant que personnes, qu'ils puissent être des membres actifs et attentifs d'une nation démocratique dynamique et d'une planète de plus en plus mondialisée et qu'ils apportent leur contribution à leur communauté (à grande comme à petite échelle).
- 1.2. L'administration. Un contrôle à caractère organisationnel et bureaucratique motivé par des raisons politiques et prenant la forme de décisions prises quotidiennement par des gens qui n'ont aucun engagement réel dans l'enseignement ou en faveur des étudiants. Il semble que le second cycle transforme les étudiants en acteurs économiques potentiels.
- 1.3. Les étudiants ont besoin qu'on leur apprenne à penser, à analyser, à observer. Il ont besoin qu'on leur enseigne comment apprendre, de sorte qu'ils continuent leur apprentissage tout au long de leur vie. Ils ont besoin qu'on leur apprenne à douter, à tester, à évaluer. Ils ont besoin qu'on leur enseigne que dans la vie, rien n'est sûr, que pour la plupart des questions il n'existe pas de réponses difficiles et concrètes, et que les réponses que nous apportons dépendent souvent de notre propre histoire, de nos propres croyances et de notre propre compréhension des choses.
- 1.4. Très différente. Les valeurs qui prévalent actuellement dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, et plus particulièrement au niveau du premier cycle, reposent sur cette idée quelque peu idiote qu'il existe une somme de connaissances, une série de faits que les étudiants devraient apprendre. Dans ce contexte, il importe peu qui leur enseigne ces faits; il importe peu comment ils « apprennent » ces faits; il importe peu qui évalue leur compréhension de ces faits; il importe peu de savoir de quelle manière ils « apprennent » ces faits; il importe peu de savoir s'ils ont « testé » leur connaissance et leur compréhension de ces faits. La connaissance est une chose. Donnez cette chose aux étudiants. Donnez-la leur de cette manière précise. Les étudiants, ou tout du moins certains d'entre eux, apprennent mieux d'une manière différente? Tant pis. Enseignez de cette manière et évaluez de la même manière.
- 1.5. La majeure partie du système en place de nos jours semble, de façon assez frustrante, reposer sur une simple pratique historique, parfois héritée de la rhétorique de l'efficacité et de la formation

organisationnelle et commerciale. Les étudiants sont des personnes. Ils apprennent de différentes façons. Et pourtant, ils viennent à l'université où on leur sert sur un plateau d'argent une « connaissance » qu'on leur donne à la cuillère par petites bouchées sous forme de photocopiés, lesquels exposent des problématiques complexes et peut-être controversées sous une forme simplifiée et facile à comprendre. On ne leur apprend pas à penser ou à user de leur sens critique et bien souvent, ils semblent incapables d'exploiter la connaissance qui leur est donnée. Toute profondeur supplémentaire apportée à cette connaissance – comme remettre les faits en question – est triste et c'est là l'héritage de la politisation excessive de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Tant que ceci durera, le Royaume-Uni et ses étudiants seront clairement désavantagés vis-à-vis des étudiants des pays où l'enseignement est plus solide et moins tourné vers le « consommateur » (l'étudiant étant le consommateur – quelle idée idiote que celle-ci), où l'on n'attend pas uniquement que les étudiants fassent du bachotage mais également qu'ils réfléchissent.

ANNEXE B

Réponses aux questions clés

**274 questionnaires ont été remis : 107 femmes, 163 hommes,
4 personnes de sexe inconnu**

Certains n'ont pas répondu à toutes les questions

Question	1	2	3	4	5
	Pas du tout d'accord <—> Tout à fait d'accord (en pourcentage des répondants)				
2.1 L'enseignement supérieur a perdu son rôle de conscience et de critique de la société.	3.64	9.48	14.2	37.5	34.3
2.2 Il existe une peur des sanctions contre ceux qui « disent la vérité au pouvoir établi », avec des approches de type « gestion d'entreprise » à la limite d'une culture de la brutalité et du blâme.	2.91	6.93	10.9	35.4	43.4
2.3 Le plaisir d'apprendre a diminué à mesure que l'accent a été mis sur la préparation à l'emploi par le biais du développement de compétences.	5.10	4.74	12.0	31.0	46.3
2.4 L'université met « de plus en plus l'accent sur les systèmes plus que sur les personnes; l'aspect humain et passionnant qui caractérisait cette institution lorsque j'y suis entré s'est perdu en grande partie ». [maître de conférences principal d'une université du nord]	2.55	3.28	8.39	28.8	55.8
2.5 Il existe un risque que les étudiants soient tellement assistés que l'on finisse par leur mâcher le travail, ce qui ne les encourage pas à former des opinions propres.	4.37	10.2	11.3	31.3	41.9
2.6 L'intégrité de la recherche a été remise en cause : par différentes pressions pour publier, peut-être de façon prématurée, par des pressions à caractère commercial et par les attentes de sponsors en cas de commandes de projets.	2.18	6.56	19.7	37.5	32.1
2.7 Les difficultés de financement ont conduit à ce que des étudiants plus faibles sont inscrits aux programmes mais ne bénéficient pas de ressources supplémentaires pour les soutenir dans leurs études.	1.82	5.83	5.47	18.9	67.5

**274 questionnaires ont été remis : 107 femmes, 163 hommes,
4 personnes de sexe inconnu (suite)**

Certains n'ont pas répondu à toutes les questions

Question	1	2	3	4	5
	Pas du tout d'accord <—> Tout à fait d'accord (en pourcentage des répondants)				
2.8 Les processus d'assurance de la qualité ont encouragé une certaine conformité à faible prise de risque aux dépens de l'innovation, de l'indépendance et de la « différence ».					
a) dans l'enseignement.	3.28	6.93	11.3	30.6	46.3
b) dans la recherche.	1.09	6.93	35.4	24.8	26.6
2.9 Si l'enseignement supérieur doit servir le « bien public », ce dernier a été redéfini comme étant la compétitivité économique et la richesse.	4.01	3.64	10.2	25.1	53.6
2.10 La pression exercée par les indicateurs de performance et le financement de formules ont eu pour conséquence d'inciter à un certain laxisme aux examens afin de conserver des taux de réussite élevés et de retenir les étudiants.	4.74	5.83	12.4	27.7	47.0
2.11 La concurrence comme valeur éthique a entraîné une diminution de la coopération entre les universitaires.	4.74	19.3	24.4	30.2	18.6
2.12 La définition et la compréhension de ce qu'est une faute professionnelle dans le milieu universitaire ont changé de sorte que des comportements considérés comme inacceptables par le passé sont désormais tolérés. Ceci est vrai du comportement :					
a) des étudiants.	8.39	14.2	24.4	27.0	23.3
b) du personnel enseignant.	13.8	28.4	30.2	16.0	8.39
2.13 Moins d'efforts sont fournis pour inculquer aux étudiants une conscience éthique et un sens de la responsabilité civique et individuelle.	4.74	4.74	26.6	28.8	22.2
2.14 Les universités sont désormais davantage ouvertes sur leurs communautés locales.	4.3	14.9	31.7	37.9	9.48
2.15 Malgré tous les discours sur « l'abêtissement » de l'enseignement supérieur, les avantages de l'accroissement de celui-ci surpassent ses inconvénients.	18.9	23.7	28.1	17.8	9.12
2.16 Les diplômés sont mieux parés pour le monde du travail aujourd'hui car l'accent est mis sur le développement de compétences.	17.8	25.1	28.8	21.5	5.47
2.17 Les cours rendent désormais les étudiants davantage conscients du monde qui les entoure – Europe et au-delà –, les préparant ainsi à une société mondialisée.	18.9	28.4	30.6	17.5	2.91
2.18 Depuis que près de la moitié des jeunes vont dans l'enseignement supérieur, le regard que porte le public sur les universités s'est amélioré.	21.8	37.2	27.3	9.85	2.55
2.19 Le comportement et les attentes des étudiants sont plus utilitaires aujourd'hui – ils se contentent de courir après les qualifications.	4.01	5.10	11.3	38.6	40.1
2.20 Le paiement de frais d'inscription a pour conséquence que les étudiants valorisent davantage l'enseignement supérieur.	32.4	29.1	25.1	8.39	3.28

Performance scolaire, origine des étudiants et discrimination positive dans une université brésilienne

par

Renato H.L. Pedrosa, J. Norberto W. Dachs, Rafael P. Maia et Cibele Y. Andrade
Université d'État de Campinas (Unicamp), Brésil
Benilton S. Carvalho
Université Johns Hopkins, États-Unis

Ce rapport présente les résultats d'une étude approfondie consacrée à la réussite des étudiants de premier cycle admis à l'Université d'État de Campinas (Unicamp), au Brésil, de 1994 à 1997, au regard de leur milieu socio-économique d'origine et de leur parcours scolaire. Cette étude repose sur la modélisation hiérarchique des différentes variables à l'œuvre. Il ressort principalement de cette analyse que les étudiants issus de milieux défavorisés, tant sur le plan éducatif que socio-économique, affichent une meilleure performance relative que les autres. Nous analysons par ailleurs la politique de discrimination positive mise en œuvre à Unicamp dans le cadre des admissions en premier cycle – sous l'impulsion de cette découverte, notamment – et présentons ensuite certaines données probantes issues d'une première évaluation de l'impact de cette politique. Nous formulons enfin une série de remarques concernant les répercussions de l'étude, et du programme mis en œuvre par la suite à Unicamp, sur le débat actuel entourant le bien-fondé des politiques de discrimination positive facilitant l'accès aux établissements d'enseignement supérieur brésiliens.

Introduction

Au Brésil, le débat actuel sur la portée universelle de l'éducation a pour principal enjeu la participation accrue des diplômés de l'enseignement secondaire public à l'enseignement supérieur, notamment à l'enseignement dispensé dans les universités publiques. Il y a deux raisons à cela : d'une part, la plupart des diplômés de l'enseignement secondaire public sont issus de familles à faibles revenus; d'autre part, les diplômés de lycées publics et les étudiants issus de familles à faibles revenus sont largement sous-représentés au sein du corps étudiant dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) publics. L'appartenance ethnique des élèves est, depuis peu, considérée comme un autre paramètre clé, puisque les populations noire, *pardo*¹ et de souche brésilienne sont elles aussi sous-représentées (Martins, 2003).

Outre ses dimensions liées à l'équité et à l'égalité, le débat sur le bien-fondé des politiques de discrimination positive visant à lutter contre ces inégalités (en imposant, par exemple, des quotas en faveur de certains groupes) repose également sur l'argument contraire selon lequel ces politiques risquent de faire baisser le niveau des étudiants fréquentant les EES, notamment dans les plus sélectifs d'entre eux. Nous entendons donner ici à l'expression « discrimination positive » un sens large, à savoir « le fait d'agir volontairement (action positive) pour favoriser l'instauration d'une réelle égalité entre des individus de catégories différentes » (Crosby et Cordova, 1996). (Les articles de Crosby et VanDeVeer [2000] sont consacrés à de nombreuses formes de discriminations positives observées aux États-Unis. Martins [2003] donne quant à lui un aperçu de la situation au Brésil.)

Cette étude avait pour principal objectif de déterminer s'il existe, ou non, des données quantitatives probantes susceptibles d'étayer les politiques visant à élargir la participation à l'enseignement supérieur des jeunes issus de milieux défavorisés (en termes de niveau d'instruction et de catégorie socio-économique) lors de l'examen des dossiers de demande d'inscription en université de recherche et ce, sans toutefois porter atteinte au principe du mérite sur lequel repose tout système universitaire.

L'Université d'État de Campinas (Unicamp), qui fait partie du système d'enseignement supérieur public de l'État de São Paulo et compte parmi les meilleures universités de recherche au Brésil, nous a semblé l'établissement le plus approprié pour cette étude. Unicamp est en effet à l'origine de près de 15 % de toutes les publications scientifiques du pays et y délivre 10 % de

l'ensemble des diplômés de maîtrise et de doctorat. Tout comme l'Argentine, la Corée du Sud et le Mexique, le Brésil fait partie des pays dont proviennent 2 % de la totalité du corpus mondial d'articles scientifiques indexés. Les EES brésiliens délivrent plus de 7 000 diplômes de doctorat chaque année (FAPESP, 2005). Unicamp est une université très sélective avec, en moyenne, plus de 16 candidats par place de premier cycle offerte chaque année (COMVEST, 2005). La base de données sur laquelle reposait notre étude comprend les données scolaires et socio-économiques relatives à 6 701 étudiants admis à Unicamp de 1994 à 1997.

Notre étude avait pour objet de déterminer dans quelle mesure le parcours scolaire d'un étudiant, notamment le fait qu'il soit diplômé d'un établissement d'enseignement secondaire public/privé, influence sa réussite scolaire en premier cycle. Nous n'avons pas tenu compte de la race ni de l'appartenance ethnique des étudiants, autre facteur clé suscitant un vif intérêt, étant donné que cette information n'est demandée aux étudiants admis à Unicamp que depuis 2003. Ce point fera toutefois l'objet d'une étude prochaine. Nous avons cependant pris en considération d'autres variables, telles que le genre de l'étudiant ou encore le niveau d'instruction et le niveau de revenus de sa famille, comme nous l'expliquons ci-dessous.

Les résultats de cette étude indiquent que les étudiants issus d'un milieu défavorisé, tant du point de vue socio-économique que du point de vue éducatif, affichent une meilleure performance relative que les élèves issus de catégories socio-économiques supérieures ou de milieux plus instruits. Nous inspirant du concept de résilience utilisé dans les études consacrées à la mortalité infantile (Wolfson et Rowe, 2001, p. 558), nous appelons ce phénomène « résilience éducationnelle ». Un fait, toutefois, nous a semblé plus intéressant du point de vue de la politique éducative publique : les élèves diplômés de lycées publics devançaient, en termes de réussite universitaire, leurs homologues ayant suivi un enseignement secondaire privé. Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé un système hiérarchique (Victora *et al.*, 1997) pour élaborer des modèles de régression linéaire et logistique.

Ces résultats ont incité Unicamp à mettre en œuvre des programmes de discrimination positive (en faveur des candidats diplômés de lycées publics). Des données probantes récentes indiquent que ces politiques n'ont pas pour effet pervers d'abaisser le niveau d'admission (comme l'explique plus loin le présent rapport). Les programmes de discrimination positive ont été appliqués aux élèves ayant déposé une demande d'admission à Unicamp en 2005. Nous allons présenter la politique adoptée et analyser son efficacité en termes d'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur des étudiants issus de lycées publics. Nous dresserons également le bilan de la première évaluation de performance réalisée au sein de ce groupe.

Nous constatons qu'aux États-Unis, le débat sur la validité des critères de sélection utilisés pour prédire la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur a pris de l'ampleur ces dernières années. Nous nous référons, à titre d'exemples, aux études réalisées par Leonard et Jiang (1999) et par Rothstein (2004), ainsi qu'aux publications citées à la fin du présent rapport.

Le lecteur trouvera les détails techniques de l'élaboration de ce rapport, liés notamment à l'élaboration et à l'analyse du modèle statistique utilisé aux fins de la présente étude, ainsi qu'aux bases de données contenant de plus amples informations, chez Dachs et Maia (2006).

Rappel contextuel

Le Brésil est un pays en développement d'Amérique du Sud, à revenus moyens, dont le produit intérieur brut (PIB) par habitant (PPP)² atteignait 7 460 USD en 2004 (Banque mondiale, 2004). La population brésilienne dépasse les 180 millions d'habitants, et la superficie du territoire national avoisine les 8.5 millions de km². Sur les 27 États que compte le Brésil, São Paulo est le plus peuplé, avec près de 40 millions d'habitants, soit presque 22 % de la population brésilienne. C'est également l'État le plus riche, puisqu'il génère 33.4 % du PIB, et affichait en 2004 un PIB par habitant (PPP) de 11 190 USD. Campinas, la ville où se situe Unicamp, compte environ 1 million d'habitants; c'est un pôle de développement des technologies de pointe, notamment dans le secteur des télécommunications. Créée en 1966, Unicamp est l'un des principaux moteurs de la vocation technologique de la ville.

Le système éducatif brésilien s'organise en deux grands ensembles : 1) enseignement de base comprenant 8 années « d'éducation fondamentale » pour les enfants âgés de 7 à 14 ans, et 3 ans d'enseignement secondaire, appelé « éducation de niveau moyen », pour les jeunes âgés de 15 à 17 ans; 2) enseignement supérieur. Pour de plus amples informations sur le système dans son ensemble, voir Schwartzman (2004). Aussi, conformément à l'usage international, le terme « enseignement secondaire » désigne, dans le présent rapport, le système éducatif de « niveau moyen » (3 ans), tandis que le terme « lycée » désigne les établissements dans lesquels est dispensé ce niveau d'enseignement. L'expression « enseignement supérieur » renvoie, enfin, à l'enseignement post-secondaire en général.

En 2003, dernière année pour laquelle nous disposons de données complètes, seuls près de 10 % des 18-24 ans étaient inscrits dans un EES au Brésil. Bien que ce pourcentage soit faible par rapport aux critères internationaux, il a beaucoup progressé depuis 15 ans, une forte croissance du nombre d'inscrits ayant été observée ces dernières années (de 1.54 million en 1990 à 4.35 millions en 2003). Cette évolution concerne avant tout le secteur privé. En 2003, le volume d'inscriptions dans les facultés et les universités

privées représentait 70 % du nombre total d'inscrits. Dans l'État de São Paulo, la part du secteur privé était encore plus écrasante (85 % du volume total d'inscriptions). Or cela contraste vivement avec la situation observée dans l'enseignement de base, où seuls 12.5 % des élèves fréquentaient des écoles privées. Pour de plus amples informations, voir le chapitre 3 de FAPESP (2005) et les références associées, ainsi que Schwartzman (2004).

À l'heure actuelle, la qualité de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire est encore un problème majeur. Le Brésil se classait en effet 37^e en termes de performances sur l'échelle de lecture, sur les 40 pays ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves, réalisé en 2000 par l'OCDE (2004a), et dernier lors de l'évaluation de mathématiques effectuée en 2003 (OCDE, 2004b). Les programmes d'évaluation nationaux indiquent que la situation est encore plus alarmante dans les écoles publiques (ministère brésilien de l'Éducation, 2003). Dans l'enseignement supérieur, en revanche, la majorité des universités en tête de liste bénéficient d'un financement public et n'imposent pas de droits d'inscription (FAPESP, 2005).

L'accès à l'enseignement supérieur dépend, dans une large mesure, des conditions dans lesquelles s'effectuent les années d'enseignement de base. Parmi les paramètres clés, citons notamment le niveau de revenus, le niveau d'instruction et l'origine ethnique/raciale de la famille, ou encore l'ampleur des écarts en termes de qualité entre systèmes d'enseignement de base public et privé. Le pourcentage de jeunes Brésiliens inscrits dans une faculté ou une université et issus de la catégorie à faibles revenus est nettement inférieur à la fraction de la population totale qu'ils représentent effectivement. Ce phénomène est encore plus marqué si l'on ne prend en compte que les populations noire et *pardo*.

Chez les 18-24 ans issus du quintile inférieur des revenus par habitant, seul 0.83 % d'entre eux a atteint l'enseignement supérieur, contre 43.7 % dans le quintile supérieur. Ce pourcentage est de 20.4 % chez les jeunes appartenant, selon leurs propres réponses au questionnaire d'admission, aux populations blanche ou jaune, contre seulement 5.3 % dans le cas des jeunes issus des populations noire, *pardo* ou de souche brésilienne. Par ailleurs, le niveau de revenus et l'appartenance ethnique/raciale ont tous deux des effets indépendants sur la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans le quintile inférieur, les pourcentages sont de 1.9 % pour les populations blanche et jaune, et de 0.4 % pour les populations noire, *pardo* et de souche brésilienne. Dans le quintile supérieur des revenus par habitant, ces pourcentages sont de 47.6 % et 30.6 %, respectivement (PNAD, 2003).

Le pourcentage d'étudiants inscrits dans une université publique et provenant d'un lycée public, notamment, est généralement très bas. Dans

l'État de São Paulo, près de 83 % des anciens lycéens ont étudié dans le système public, mais seuls près de 30 % des élèves inscrits dans une université publique appartiennent à cette catégorie.

Les données relatives à Unicamp sont du même ordre. Ainsi, avant 2005, environ 29 % du corps étudiant de l'université étaient composés de diplômés de l'enseignement secondaire public. Et moins de 12 % appartenaient, selon le questionnaire d'admission, aux populations noire ou *pardo*, contre près de 30 % dans l'ensemble de la population de l'État. Nous verrons en quoi cette situation a changé suite à la politique de discrimination positive mise en œuvre afin d'élargir l'accès à l'université; ce programme est présenté ci-après.

Critères d'admission dans l'enseignement supérieur au Brésil et à Unicamp en particulier

Au Brésil, l'admission des étudiants en faculté et en université dépend le plus souvent exclusivement des résultats obtenus aux examens d'entrée organisés par chaque établissement. Dans certains cas, les critères d'admission portent également sur les performances réalisées lors d'un examen national (ENEM) proposé une fois par an par le ministère de l'Éducation. Unicamp combine les résultats obtenus à ses propres examens d'entrée et la note attribuée lors de l'ENEM pour déterminer si les candidats doivent être admis ou refusés.

À quelques modifications près, l'examen d'entrée proposé à l'heure actuelle par Unicamp est le même qu'au moment de l'admission des étudiants ayant participé à cette étude. À cette époque, l'ENEM n'existait pas encore. En 2003, suite à l'achèvement d'une version préliminaire de cette étude, le Sénat universitaire a constitué une commission chargée d'élaborer un programme de discrimination positive afin de pallier le déséquilibre en faveur des diplômés de lycées privés observé au sein du corps étudiant. Cette initiative avait également pour objet d'accroître la participation, relativement faible, des étudiants issus des populations noire, *pardo* et de souche brésilienne. Au vu des recommandations formulées par la commission, le Sénat universitaire décida de mettre en œuvre une batterie de mesures favorables à ces catégories de candidats, à compter des candidatures déposées en 2005 (CONSU, 2004).

Ces mesures consistèrent tout d'abord à étendre un programme existant d'exonération des droits dus au titre de l'examen d'entrée³, afin d'en faire profiter plus de 6 000 candidats à faibles revenus (sur un total de 50 000 environ). De façon plus significative, cette politique prévoyait également que les candidats ayant effectué leurs études secondaires dans un lycée public se voient attribuer des points supplémentaires dans la note obtenue à l'examen d'entrée. Dans ce cadre de ce programme, 30 points étaient désormais ajoutés à la note finale : celle-ci fut standardisée de la façon suivante : moyenne égale à 500 points et chaque écart

type moyen correspondant à 100 points. De plus, si (et cette condition est également valable pour les diplômés des lycées publics) le candidat déclarait appartenir aux populations noire, *pardo* ou de souche brésilienne, 10 points supplémentaires étaient ajoutés à sa note. Nous verrons plus tard dans quelle mesure ces chiffres sont liés aux conclusions de la présente étude.

Instruments

Au total, 7 093 étudiants ont été admis à Unicamp sur la période 1994-97 : 6 702 élèves se sont inscrits dans des cursus de 4 ans (ou plus) et 391 dans des cursus technologiques. Les auteurs ont choisi de ne pas inclure ce dernier groupe dans leur étude, étant donné que les cursus technologiques présentent des caractéristiques universitaires très spécifiques, nécessitant par conséquent une analyse distincte. Un étudiant a été supprimé de la base de données car son dossier était altéré. Le groupe étudié comprenait donc 6 701 élèves. Cette suppression est considérée comme dénuée d'influence sur le plan statistique, car l'étudiant en question était inscrit dans un cursus à fort effectif, comprenant des étudiants de toutes les catégories prises en compte aux fins de la présente étude (voir les variables présentées dans la section qui suit, ainsi que les tableaux proposés par Dachs et Maia [2006]).

Au moment de déposer leur demande d'admission, les candidates ont dû répondre à un questionnaire comportant près de 120 questions. Celui-ci, combiné à l'ensemble des notes obtenues aux examens d'entrée et de premier cycle, constitue notre principale base de données pour cette étude.

Outre les variables directement issues de cette base de données, nous avons élaboré à partir des variables originales un indice composite tenant compte du milieu socio-économique et du niveau d'instruction de la famille des candidats. Cet indice composite répondait à la nécessité suivante : chacun sait que les informations concernant les revenus ne sont pas fiables, notamment lorsqu'elles prennent la forme d'une réponse à une question simple et directe, et à plus forte raison lorsque cette réponse est fournie par un jeune qui participe rarement, pour ne pas dire jamais, à la vie économique familiale. À l'issue d'analyses prospectives, nous avons donc décidé de créer cet indice composite tenant compte du milieu socio-économique et du niveau d'instruction de la famille des candidats, à l'aide des variables suivantes : contribution à la vie économique familiale, niveau d'instruction des parents, type d'activité professionnelle et statut professionnel des parents, conditions d'hébergement des candidats, possession d'un micro-ordinateur. La méthode d'analyse employée était celle des composantes principales (Filmer et Pritchett, 1998). Le nécessaire recours à ces variables pour créer l'indice composite explique pourquoi, prises de façon isolée, celles-ci ne sont pas pertinentes dans le modèle que nous utilisons. Cet indice a ensuite été remis

à l'échelle de façon à évoluer dans une fourchette allant de 0 (indice bas) à 1 (indice élevé). Le lecteur trouvera de plus amples informations concernant le choix des variables utilisées pour élaborer l'indice composite et le bien-fondé de ce choix dans Dachs et Maia (2006). Nous verrons que cet indice s'est avéré tout à fait pertinent dans le cadre de notre étude.

L'ensemble de variables considérées comme pertinentes est resté le même sur toute la période 1994-97 :

1. Situation sociale et économique de la famille du candidat :
 - a) revenus mensuels de la famille ;
 - b) présence d'un micro-ordinateur à la maison ;
 - c) indice lié à la catégorie socio-économique et au niveau d'instruction de la famille.
2. Caractéristiques des parents :
 - a) activité professionnelle du père ;
 - b) activité professionnelle de la mère ;
 - c) statut professionnel du père ;
 - d) statut professionnel de la mère ;
 - e) niveau d'instruction du père ;
 - f) niveau d'instruction de la mère ;
3. Caractéristiques personnelles du candidat :
 - a) a fait ses études dans un lycée public/privé ;
 - b) horaires des cours durant l'enseignement secondaire (matin, après-midi, journée complète, cours du soir) ;
 - c) situation maritale ;
 - d) type de cursus dans l'enseignement secondaire (filière générale, technique, etc.) ;
 - e) validation de toutes les unités d'enseignement secondaire ;
 - f) habitudes de lecture ;
 - g) langues étrangères maîtrisées ;
 - h) inscription à un cours préparatoire à l'examen d'entrée ;
 - i) activités extrascolaires durant l'enseignement secondaire ;
 - j) statut d'activité ;
 - k) participation à la vie économique familiale.
4. Variables liées au choix de l'établissement, du cursus et de la spécialité :
 - a) principal motif du choix d'Unicamp ;
 - b) principal motif du choix du cursus ;

- c) spécialisation envisagée ;
 - d) conditions d'hébergement envisagées pour la rentrée à Unicamp ;
 - e) horaires de cours choisis (journée complète, cours du soir).
5. Covariables ayant une influence :
- a) sexe ;
 - b) âge lors de l'admission.
6. Variables liées au cursus universitaire :
- a) notes obtenues aux huit examens d'entrée (portugais, langue étrangère, biologie, physique, chimie, mathématiques et géographie) ;
 - b) note finale moyenne standardisée obtenue à l'examen d'entrée ;
 - c) moyenne finale des notes à la fin du cursus universitaire ;
 - d) statut à la fin du cursus universitaire (obtention d'un diplôme, expulsion, abandon, élève encore inscrit) ;
 - e) date de sortie de l'université (durée du cursus universitaire) ;
 - f) moyenne des notes de toute la promotion.

Base de données et profil socio-économique des étudiants

La base de données contient une multitude d'informations relatives à la vie des candidats avant leur entrée à l'université. Nous allons à présent donner un aperçu des données concernant les aspects présentant un intérêt dans le cadre de cette étude, en retenant, parmi les variables énumérées dans la section précédente, celles qui présentaient non seulement une importance statistique dans le modèle élaboré (voir la section suivante), mais également un intérêt vis-à-vis des politiques publiques encadrant l'enseignement supérieur au Brésil. Ainsi, comme pour les éléments dénués d'importance sur le plan statistique, nous ne nous arrêterons pas, dans le présent rapport, sur le type de diplôme obtenu à l'issue de l'enseignement secondaire, l'inscription à un cours préparatoire à l'examen d'entrée, les caractéristiques des parents, l'âge au moment de l'admission, ni le sexe des candidats. Concernant ce dernier point, nous nous contenterons d'indiquer que près de la moitié des candidats étaient de sexe masculin, et l'autre de sexe féminin, les premiers étant toutefois en léger surnombre (Dachs et Maia, 2006).

Nous invitons également le lecteur à se reporter à Dachs et Maia (2006) pour de plus amples informations concernant les aspects liés à la base de données, mais tenons toutefois à formuler une remarque. Certaines des rubriques du questionnaire d'admission ne reposaient pas sur des notions couramment acceptées d'un pays à l'autre. Cela vaut notamment pour les revenus, pour lesquels les questions proposaient plusieurs tranches équivalant à un multiple du salaire minimum national, calculé chaque année

par le gouvernement brésilien. À titre de référence, le salaire minimum était compris, sur la période étudiée, entre 60 USD et 100 USD.

Concernant l'obtention des diplômes, 4 837 étudiants sur les 6 701 que comptait notre échantillon (soit 72.2 %) avaient obtenu un diplôme, 1 713 (soit 25.6 %) avaient quitté l'université sans diplôme, et seuls 151 d'entre eux (soit 2.2 %) étaient encore inscrits lorsque cette étude a été réalisée (début de l'année 2005). Les étudiants ont été traités comme un seul et même groupe, puisque la moyenne des notes tenait déjà compte des informations concernant les résultats universitaires, indépendamment de la réussite ou de l'échec aux examens finaux. Par ailleurs, le profil socio-économique des étudiants ayant quitté l'université sans diplôme était comparable à celui de l'ensemble du groupe (Dachs et Maia, 2006). Les données présentées ci-dessous portent donc sur l'ensemble des 6 701 étudiants.

26.8 % d'entre eux étaient issus de lycées publics et 63.4 % avaient fréquenté un lycée privé pendant les trois années d'enseignement secondaire. 0.9 % n'ont pas répondu à cette question, et les 8.9 % restants avaient fréquenté les systèmes d'enseignement secondaire public et privé. Nous observons qu'il s'agit là de pourcentages typiques pour Unicamp, que ce soit avant ou après la période étudiée. À titre d'exemple, en 2004, alors que le programme de discrimination positive n'avait pas encore été mis en place, 28 % des étudiants admis avaient été inscrits uniquement en lycée public.

Intéressons-nous à présent à la répartition des revenus familiaux : sur les 6 470 étudiants ayant répondu à cette question (soit 96.6 % du total), 9.8 % ont déclaré un revenu mensuel allant jusqu'à 5 fois le salaire minimum, 48.3 % un revenu compris entre 5 et 20 fois le salaire minimum, et 41.9 % un revenu supérieur à 20 fois le salaire minimum. Conformément aux attentes, les étudiants issus de familles à revenus élevés se retrouvaient davantage dans les filières les plus compétitives; ces cursus étaient associés à un statut professionnel et à un salaire élevés, à l'instar de la médecine et de la plupart des cursus axés sur l'ingénierie. Les étudiants issus de familles à revenus moins élevés s'orientaient, en revanche, plus souvent vers l'enseignement et certains domaines scientifiques (Dachs et Maia, 2006). La répartition indiquée ci-dessus contrastait largement avec celle relative à la population dans son ensemble, caractérisée à cette époque par un pourcentage bien plus élevé de personnes situées dans les tranches inférieures de revenus.

Les rubriques consacrées au statut d'activité des étudiants montrent que la grande majorité d'entre eux ne travaillait pas au moment de l'admission. Bien que cette variable s'avère parfois revêtir une importance certaine, nous ne nous y intéresserons pas davantage, car ses effets sont quelque peu contradictoires (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Modèle linéaire final obtenu à l'issue du processus d'élimination régressive**

Niveaux et variables	Coefficient	Degré de détermination ¹
Niveau 1. Caractéristiques socio-économiques		
Indice socio-économique	-0.1846	***
Niveau 2. Caractéristiques de l'étudiant avant l'admission		
Type de lycée fréquenté		
Privé	0.0000	
Public	0.0370	***
Type de cursus secondaire		
Général	0.0000	
Technique	0.0491	***
École de formation des professeurs		
Général, lettres	-0.0234	***
Général, sciences du vivant	-0.0194	
Général, sciences exactes	-0.0002	
Cours de soutien	0.0538	
Autre(s)	0.0640	
Inscription à des cours préparatoires		
Non	0.0000	
Oui	-0.0265	***
Emploi rémunéré avant l'admission		
Non	0.0000	
Temps partiel / occasionnellement	-0,0445	**
Temps plein	0.0135	
Contribution à la vie économique familiale		
L'étudiant ne travaille pas / la famille subvient à ses besoins	0.0000	
L'étudiant travaille et la famille l'aide financièrement	0,0562	**
L'étudiant travaille et subvient seul à ses besoins	0.0357	
L'étudiant travaille et aide financièrement sa famille	0,0786	**
L'étudiant subvient aux besoins de sa famille	0.0712	
Caractéristiques universitaires et extrascolaires		
Maîtrise d'une seconde langue		
Non	0,0000	
Oui	-0.0248	**
Horaires des cours suivis au lycée		
Temps plein	0.0000	
Cours du soir	-0.0285	**
Covariables ayant une influence		
Sexe		
Masculin	0.0000	
Féminin	0.0903	***
Âge	-0.0274	***
Constante	0.6167	***

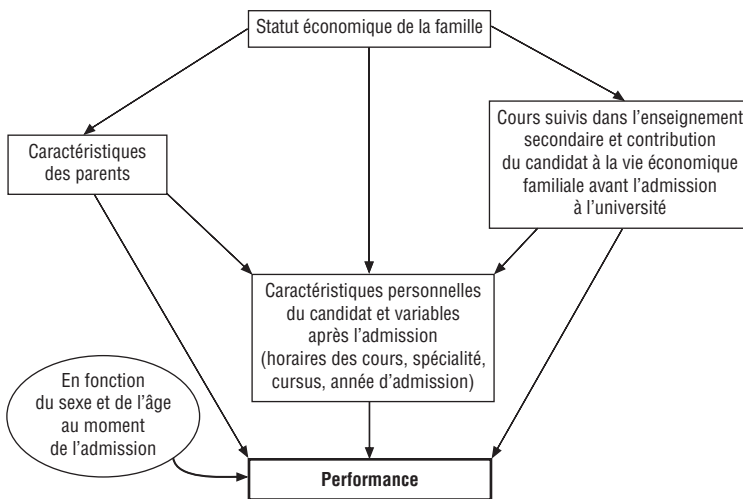
1. ** influence au niveau de 1 % *** influence au niveau de 0.1 % ou moins.

Comme cela a été indiqué précédemment, nous n'étudierons pas les données relatives aux caractéristiques des parents, puisque aucune d'entre elles n'a persisté dans le modèle que nous présenterons dans la prochaine section. Nous tenons toutefois à préciser que les parents des étudiants inscrits à Unicamp durant la période étudiée faisaient partie des couches supérieures de la société, tant sur le plan professionnel que du point de vue du niveau d'instruction, par rapport à la population dans son ensemble. Ainsi, plus de 50 % des pères et 40 % des mères étaient titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, ce qui contraste largement avec la situation de la population dans son ensemble, pour laquelle les chiffres de l'époque étaient – et sont toujours – inférieurs à 10 % (PNAD, 2003).

Méthodologie

En s'appuyant sur les variables disponibles, et après avoir effectué une analyse préliminaire, les auteurs en sont parvenus à la conclusion selon laquelle la chaîne des facteurs de performance universitaire pouvait parfaitement être représentée à l'aide du cadre hiérarchique présenté dans le graphique 1. Dachs et Maia (2006) analysent plus en détail le volet technique de l'ensemble des éléments présentés dans cette section. Les facteurs représentés en amont sont les conditions économiques caractérisant la famille de l'étudiant; celles-ci sont ensuite relayées par les caractéristiques des parents et de l'étudiant lui-même, puis par les choix opérés en termes de

Graphique 1. **Modèle hiérarchique des facteurs de performance à Unicamp**



Note : Le cadre hiérarchique et les variables utilisées à chaque niveau de ce système sont limités par les informations fournies dans le questionnaire socio-économique soumis aux étudiants lors de l'examen d'entrée.

cursus et d'hébergement lors de l'entrée à l'université. Il faut prendre en considération deux covariables majeures, à savoir le sexe et l'âge de l'étudiant. Tel que cela a été mentionné en introduction, la variable race/appartenance ethnique n'a pu être prise en compte dans le cadre de cette étude.

Pour comparer les résultats des étudiants sur toute la période, nous avons introduit une variable liée à la « performance relative », qui correspond à la différence entre les classements normalisés au moment de l'admission et à la sortie, pour l'ensemble des cursus. Cette normalisation, qui évite d'utiliser les notes obtenues par les étudiants, répond à plusieurs contraintes : a) les notes obtenues lors de l'admission et durant le cycle universitaire présentent des écarts considérables d'un cursus à l'autre; et b) dans chaque cursus, le nombre d'étudiants varie également, sur les quatre années étudiées, de plus de 100 à moins de 10. Cette variable est présentée de façon plus détaillée dans les paragraphes qui suivent.

Dans un premier temps, chaque étudiant s'est vu assigner deux places dans le classement : une « place lors de l'admission », égale à 1 pour l'étudiant ayant obtenu la note la plus basse lors de l'examen d'entrée proposé pour un cursus donné (chaque année) etc., à l'aide d'une suite croissante de nombres entiers jusqu'à l'étudiant ayant obtenu la note la plus élevée, et une « place à la sortie de l'université », basée sur la moyenne des notes de chaque étudiant au moment de quitter l'université. La « place à la sortie » était comprise, elle aussi, entre 1 et le nombre d'étudiants inscrits (chaque année) dans chaque cursus.

Afin de comparer les classements dans des cursus présentant des effectifs différents, nous avons normalisé les classements obtenus ci-dessus : les « classements relatifs » (à l'entrée ou à la sortie) représentent les classements de l'étudiant divisés par le nombre d'étudiants dans son cursus pour une année donnée. Les classements relatifs d'un cursus pour une année donnée varient de $1/n_c$ à 1, où n_c est le nombre d'étudiants inscrits dans ce cursus lors de l'année étudiée. Le rang 1 dans le classement est le plus élevé dans les deux cas.

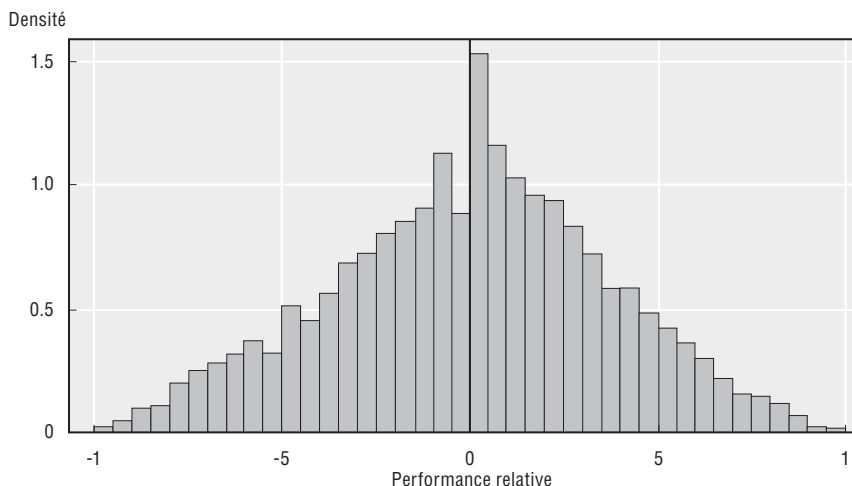
La « performance relative » d'un étudiant est donc la différence entre son classement relatif à la sortie et son classement relatif à l'entrée. Les valeurs de la performance relative se situent donc dans la fourchette allant de $1/n_c - 1$ à $1 - 1/n_c$, soit essentiellement entre -1 ; et $+1$.

Le graphique 2 représente la distribution de la performance relative.

La valeur la plus basse est -0.979 ; la valeur la plus haute est 0.978 ; la moyenne et la médiane sont toutes deux égales à 0 ; le 25^e percentile est de -0.244 et le 75^e percentile de 0.246 .

La distribution est proche de la normale en son centre, mais présente des queues plus courtes qu'une distribution normale puisque, par construction, les valeurs de la variable « performance relative » sont limitées à un intervalle fermé.

Graphique 2. **Distribution de la « performance relative » de l'ensemble des étudiants de tous les cursus sur la période étudiée (1994-1997)**



Nous avons ensuite ajusté un modèle linéaire à la performance relative, en utilisant les variables énumérées ci-dessus. Toutes les variables nominales ont été transformées en variables muettes, puis nous avons construit le modèle en quatre étapes, en commençant par le niveau supérieur (amont) du cadre hiérarchique présenté dans le graphique 1. Cela nous a permis de mettre en évidence les mécanismes d'action des facteurs amont, et de déterminer si les variables supérieures ont encore une influence, même lorsque l'on introduit les variables inférieures dans le modèle.

Après avoir ajusté le modèle complet (en y introduisant toutes les variables), nous avons procédé à une élimination régressive en partant, cette fois, du niveau de détermination inférieur. Aucune des variables représentant les caractéristiques des parents (niveau 2) ne subsiste dans le modèle final. Il en va de même pour les variables liées à la situation de l'étudiant après l'admission (niveau 3), telles que la spécialité ou les horaires des cours. Le tableau 1 présente les variables restantes et leurs coefficients respectifs. Les commentaires se rapportant au tableau figurent dans la section suivante.

Les résultats fournis par le modèle linéaire étaient, en règle générale, corroborés par un modèle logistique appliqué au même ensemble de données. Ce dernier a ainsi permis de confirmer l'association entre inscription en lycée public et meilleure performance relative, notamment. Pour de plus amples informations, voir Dachs et Maia (2006).

Résilience éducationnelle dans l'enseignement supérieur

Les résultats présentés dans le tableau 1 montrent que certaines des variables sont clairement associées à une meilleure performance relative des étudiants. Il convient de noter que sur l'ensemble des variables prises en compte, celles qui persistent dans le modèle final sont celles à travers lesquelles est filtrée la performance relative. Le lecteur trouvera davantage de commentaires sur ce point dans Dachs et Maia (2006). Il faut toutefois noter que la variable liée à l'indice socio-économique et éducatif de la famille, qui se situe au niveau supérieur (niveau 1) du modèle hiérarchique (voir le graphique 1), demeure pertinente vis-à-vis de la retombée observée, à savoir une meilleure performance relative, et cela malgré le fait que l'impact direct de cette variable sur la performance relative dans le modèle final est inférieur à son effet durant la première phase du processus d'élimination régressive (qui ne concerne que les variables de niveau 1).

Nous tenons à formuler la remarque générale suivante concernant le modèle linéaire hiérarchique : le coefficient de chaque variable ayant une influence doit être considéré indépendamment des autres. À titre d'exemples, une étudiante issue d'un lycée public offrant une formation de professeur relève du groupe dont le coefficient est égal à 0.241, ce qui signifie que sa performance relative était bien supérieure à celle du groupe de référence composé d'étudiants de sexe masculin issus de lycées privés dispensant un enseignement général. Si l'on se réfère maintenant à la distribution de la performance relative (voir le graphique 2), cela signifie que cette étudiante se situe au niveau du point critique du 75^e percentile, par rapport à ses camarades masculins du groupe de référence.

Voici les caractéristiques des candidats à l'admission qui se sont avérées largement associées à une meilleure performance relative :

1. relever des niveaux inférieurs de l'indice socio-économique et éducatif familial ;
2. être issu(e) de l'enseignement secondaire public ;
3. avoir suivi un enseignement technique ou un cursus de formation des professeurs ;
4. n'avoir pas suivi de cours préparatoires à l'examen d'entrée ;
5. ne parler aucune langue étrangère ;
6. avoir suivi un enseignement secondaire à temps plein ;
7. être de sexe féminin ;
8. être moins âgé(e) que les autres candidats.

Les points 1, 2, 3 et 4 sont des caractéristiques qui, prises ensemble ou séparément, indiquent que les étudiants appartenant à ces catégories ont

développé une certaine forme de « résilience éducationnelle ». L'expression « résilience éducationnelle » est ici employée avec l'acception suivante : certains handicaps observés au cours d'une période antérieure se sont, en quelque sorte, traduits par la suite par une meilleure performance scolaire. Ce concept devra faire l'objet d'autres études analytiques pour être totalement développé et étayé par des données probantes.

Les élèves issus de lycées techniques avaient, quant à eux, déjà subi un processus de sélection pour pouvoir être admis dans ces établissements (publics, pour la majeure partie d'entre eux). Les lycées techniques sont très sélectifs, et l'enseignement dispensé y est, globalement, de meilleure qualité (salaires plus élevés versés au corps enseignant, meilleures infrastructures et personnel mieux formé) que dans les lycées publics dispensant un enseignement général, comme l'indiquent les résultats récents de l'examen national clôturant les années d'enseignement secondaire. Il ne faut par ailleurs pas perdre de vue que ces effets sont cumulatifs : ainsi, dans le cas d'un étudiant diplômé d'un lycée technique public, l'impact en termes de performance était plus marqué que dans le cas d'un étudiant issu d'un lycée public ou d'un lycée technique.

Les points 5 et 6 sont difficiles à expliquer sans entrer dans une analyse approfondie. Le résultat mis en évidence par le point 7 n'est quant à lui pas si surprenant : certaines études montrent en effet que les femmes enregistrent généralement des contre-performances dans le cadre des concours de l'enseignement supérieur (tels que le SAT, auquel est subordonné l'accès aux universités et facultés américaines) (Leonard et Jiang, 1999).

Le fait d'être moins âgé(e) que les autres candidats (point 8) est la seule caractéristique individuelle que l'on peut considérer comme indépendante, dans une certaine mesure, du milieu social, du niveau d'instruction ou du statut économique des candidats; il s'agit peut-être de la période de la vie la plus propice au développement de certaines capacités, donc à la participation à l'enseignement supérieur. Ce point mériterait, lui aussi, une analyse et une étude plus approfondies.

La politique de discrimination positive mise en place à Unicamp et ses conséquences en matière de politique publique

Nous allons à présent formuler quelques remarques sur le programme de discrimination positive adopté par Unicamp, en analysant à la fois son contenu au regard des résultats de cette étude, et son impact sur le processus de sélection, puis nous nous intéresserons aux résultats de l'évaluation préliminaire de la performance des étudiants ayant bénéficié de ce programme. Nous étudierons également ce dernier sous l'angle des politiques

publiques conçues afin de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur aux étudiants issus de milieux défavorisés.

Début 2004, la Commission évoquée plus haut, qui avait été chargée, par le Sénat universitaire d'Unicamp, de concevoir des mesures de discrimination positive, a remis un rapport qui tenait compte des résultats de la présente étude de la façon suivante. La Commission faisait remarquer que, compte tenu de la meilleure performance relative des candidats issus de lycées publics par rapport à leurs camarades issus de lycées privés, le processus de sélection pouvait agir *a contrario*, et compenser cet écart de performance en attribuant un certain avantage à ce groupe. Cette idée a donc conduit à ajouter 30 points supplémentaires à leur note finale. Ce bonus de 30 points prend en compte deux aspects, à savoir l'imprécision intrinsèque de la note obtenue à l'examen d'entrée, estimée à 15 points, et la meilleure performance relative associée au groupe d'élèves issus de l'enseignement secondaire public pris en compte dans le cadre de cette étude. Un bonus supplémentaire de 10 points a en outre été mis en place en faveur des étudiants issus des populations noire, *pardo* et de souche brésilienne, ces groupes étant, traditionnellement, eux aussi défavorisés; le Sénat universitaire a donc décidé d'appliquer dans leur cas le même raisonnement (et ce, bien que ce groupe n'ait pas été pris en compte dans le cadre de notre étude, du fait d'un manque de données concernant la fraction qu'il représente par rapport au groupe d'élèves étudié ici).

Intéressons-nous à présent à l'impact du programme sur le processus de sélection. En 2005, première année de mise en œuvre de la politique de discrimination positive, l'admission de candidats issus du système secondaire public a augmenté de 15.4 % par rapport à la moyenne des 5 années précédentes, passant de 29.6 % du volume total d'admissions à 34.1 %, la majeure partie de cette hausse étant observée dans les cursus les plus sélectifs. À titre d'exemple, sur les 110 étudiants admis dans le cursus le plus sélectif, à savoir les études de médecine (80 candidats par place), 34 appartenaient à ce groupe, ce qui représentait une augmentation de 300 % par rapport à la moyenne des dix années précédentes. Le nombre maximal d'étudiants issus de lycées publics et admis dans ce cursus n'avait en effet jamais dépassé 13. Le volume d'admissions d'étudiants noirs, *pardos* et de souche brésilienne a quant à lui augmenté de 44.4 % par rapport aux deux années précédentes, passant de 10.9 % à 15.7 % de l'effectif total de ce cursus. Quoique ces chiffres soient encore inférieurs à la proportion d'anciens lycées appartenant à ces groupes dans l'État de São Paulo, estimée à 23 %, ils sont supérieurs à ceux des autres campus du système d'enseignement supérieur de l'État, et mettent en évidence une nette avancée vers l'élargissement de la participation de ce groupe.

L'autre volet du programme, concernant l'exonération des droits d'inscription, a quant à lui induit une forte hausse (76 %) des admissions dans ce groupe d'étudiants, qui représentaient ainsi près de 8 % de l'effectif total admis en 2005. Il convient également de noter que l'ensemble des groupes de candidats ciblés a enregistré une augmentation en termes de participation, ce qui prouve que le programme a eu l'effet escompté, à savoir une réduction de ce que l'on appelle « l'auto-exclusion », phénomène observé lorsque les jeunes issus de milieux défavorisés déclarent forfait avant même d'avoir déposé leur demande d'admission. Ce phénomène est généralement observé dans les EES sélectifs du monde entier, comme l'indiquent les conclusions d'une étude récente consacrée à l'admission à Harvard des candidats issus de milieux à faibles revenus (Avery *et al.*, 2006). L'intégralité des résultats concernant le programme mis en place à Unicamp se trouve dans le rapport remis par la Commission des Admissions au Sénat Universitaire (COMVEST, 2005).

Selon une étude plus récente, encore inachevée à ce jour, les résultats de l'analyse dont rend compte le présent rapport sont conformes aux performances de la promotion admise en 2005. Un résultat préliminaire indique en effet que, même si cela n'a été observé que dans 4 des 55 cursus de premier cycle, les étudiants issus du système secondaire public ont obtenu une note moyenne à l'examen d'entrée supérieure à celle de leurs camarades issus de lycées privés; après seulement une année universitaire, dans 31 de ces 55 cursus, la moyenne des notes des étudiants issus de l'enseignement secondaire public était supérieure à celle de l'autre groupe d'élèves. Ce phénomène a ainsi été observé dans l'ensemble des cursus à examen d'admission sélectif. Il existe un autre indicateur des progrès scolaires effectués par ces étudiants après leur admission à l'université : la performance relative (employée avec la même définition que dans la présente étude) était supérieure chez les étudiants issus de lycées publics dans 48 des 55 cursus. Cette étude sera mise à jour à la fin de chaque semestre universitaire, et servira à la fois d'outil d'évaluation pour le programme de discrimination positive mis en œuvre, et d'instrument permettant de valider les résultats présentés dans la section précédente. La dernière version est disponible en format électronique (Kleinke, 2007).

Nous allons à présent formuler quelques remarques concernant l'impact de cette étude, et plus largement du programme adopté à Unicamp, sur les politiques publiques. Depuis la mise en œuvre expérimentale de la politique de discrimination positive à Unicamp, trois autres grandes universités publiques ont suivi. La première institution publique brésilienne, l'Université de São Paulo (USP), est une université d'État qui accueille plus de 40 000 étudiants de premier cycle, est à l'origine de près de 25 % de toutes les publications scientifiques brésiliennes indexées, et délivre plus de 2 000 diplômes de doctorat chaque année. L'USP, qui est elle aussi très sélective, a adopté un programme dans le

cadre duquel les étudiants issus du système public bénéficieront, à compter de la rentrée universitaire 2007, d'un bonus de 3 % ajouté à leur note d'admission. Les universités fédérales de Pernambuco et de Rio Grande do Norte, deux États du nord-est, ont-elles aussi mis en place des programmes de ce type. L'ensemble du système des facultés technologiques (Fatecs) de São Paulo, constitué de 26 campus, a adopté depuis 2005 exactement la même politique qu'Unicamp.

D'autres universités fédérales ont invité les membres de la direction d'Unicamp à participer à des séminaires consacrés à d'éventuels programmes de discrimination positive; les réactions suscitées par le programme présenté plus haut et par les résultats de cette étude ont été positifs.

Les dirigeants d'Unicamp ont également pris part à des auditions devant le Congrès national, doté du pouvoir législatif, lors de débats sur l'adoption d'une loi imposant aux EES fédéraux un système de quotas. Les membres de la direction d'Unicamp ont alors démontré que certaines alternatives (telles que le programme de discrimination positive adopté par leur université) permettant d'éviter les quotas sont bel et bien efficaces, respectent l'autonomie des établissements et ne remettent pas en question le principe du mérite sur lequel repose le processus de sélection.

Conclusions

Les résultats présentés ci-dessus semblent donc indiquer que les étudiants issus d'un milieu globalement défavorisé et admis en premier cycle à Unicamp présentent un potentiel universitaire (non-exploité) supérieur à celui des élèves qui appartenaient, avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, à des catégories de niveau social et de niveau d'instruction plus élevés. Ce fait est probablement lié aux critères d'admission adoptés jusqu'en 2004 par Unicamp (mais aussi par la plupart des EES brésiliens), basés uniquement sur les notes obtenues aux examens. Ces résultats font par ailleurs apparaître des alternatives à ces critères, dont un premier exemple, mis en place à Unicamp, s'est traduit par des retombées initiales positives.

Du point de vue des politiques publiques, l'approche suggérée par la présente étude et mise en œuvre par Unicamp (puis d'autres grands EES publics brésiliens), à savoir la mise en œuvre de programmes de discrimination positive destinés à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, offre une alternative claire aux systèmes de quotas adoptés par certaines universités brésiliennes (et dans certains cas imposés par des mesures législatives) et ce, pour les raisons suivantes : ce programme *ne porte pas atteinte à l'autonomie des universités*, puisque chaque établissement doit mener ses propres études et définir sa propre politique; il *développe et élargit la notion de mérite*, qui tient désormais compte de l'origine du candidat, tout en *préservant le niveau universitaire des*

étudiants ; enfin, il contribue bel et bien à *introduire davantage de diversité dans le corps étudiant* en facilitant l'accès à l'enseignement supérieur à de nombreux candidats dotés d'un potentiel universitaire évident, dont la plupart seraient sans cela exclus du système de recrutement traditionnellement adopté au Brésil.

Enfin, cette étude soulève, selon nous, un certain nombre de questions fondamentales, tant du point de vue scientifique que sur le plan des politiques publiques. Au Brésil et dans les autres pays du monde, ces aspects sont susceptibles d'intéresser les acteurs des programmes et processus visant à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à favoriser l'admission d'individus doués et issus de milieux défavorisés dans les EES, notamment les plus sélectifs d'entre eux.

Remerciements

Nous tenons à exprimer nos plus vifs remerciements aux personnes suivantes : C.H. de Brito Cruz, Recteur de l'Université d'État de Campinas (Unicamp) (2002-2005), pour le soutien qu'il nous a immédiatement apporté dans ce projet, J. Tadeu Jorge, Coordinateur général d'Unicamp et directeur de la Commission pour l'Inclusion Sociale établie par le Sénat universitaire (2002-2005) et Recteur d'Unicamp depuis mai 2005, J.L. Boldrini, Doyen des Études de Premier Cycle à Unicamp (2002-2005) et E. De Decca, Doyen actuel des Études de Premier Cycle à Unicamp. Nous tenons également à remercier, pour leur soutien dans l'utilisation des bases de données ayant servi de sources à la présente étude : Leandro R. Tessler, Coordinateur de la Commission des Admissions (COMVEST) à Unicamp, Antonio Faggiani, Coordinateur du Service des Dossiers Scolaires (DAC) à Unicamp, R. Hirata, Spécialiste des bases de données, et C.A.F. Anselmo, Statisticien, tous deux membres de la COMVEST, et S. de Souza, Spécialiste des bases de données au sein du DAC. Les auteurs sont seuls responsables du contenu de ce rapport.

Les deuxième et troisième auteurs ont bénéficié du soutien de la FAPESP. Les deuxième et quatrième auteurs tiennent à remercier le Centre d'Études des Politiques Publiques (NEPP), Unicamp, pour l'aide que cet organisme leur a apportée.

Les auteurs :

Renato H.L. Pedrosa
 Département de Mathématiques et COMVEST
 Université d'État de Campinas (Unicamp)
 13083-970 Campinas, SP
 Brésil
 E-mail : pedrosa@ime.unicamp.br

J. Norberto W. Dachs

Département de Statistiques et Centre d'Études des Politiques Publiques (NEPP)

Université d'État de Campinas (Unicamp)

13083-970 Campinas, SP

Brésil

E-mail : dachs@ime.unicamp.br

Rafael P. Maia

Doctorant

Département de Statistiques

Université d'État de Campinas (Unicamp)

13083-970 Campinas, SP

Brésil

E-mail : rafa_maia@hotmail.com

Cibele Y. Andrade

Chargé de Recherches

Centre d'Études des Politiques Publiques (NEPP)

Université d'État de Campinas (Unicamp)

13083-970 Campinas, SP

Brésil

E-mail : cibele@nepp.unicamp.br

Benilton S. Carvalho

PhD Student

Department of Biostatistics

School of Public Health

John Hopkins University (anciennement rattaché au Département

de Statistiques, Unicamp)

615 North Wolfe Street

Baltimore, MD 21205-2179

États-Unis

E-mail : bcarvalh@jhsp.edu

Notes

1. *Pardo* est le mot portugais utilisé dans les questionnaires officiels de recensement et d'inscription universitaire; il désigne les individus qui ne sont pas noirs mais comptent, parmi leurs origines métissées, des ancêtres noirs. Ce terme fait référence à la couleur de peau, et se traduit parfois par « gris » ou « brun ». Il est utilisé dans les questionnaires aux rubriques consacrées à la couleur de peau/à la race/à l'appartenance ethnique, au même titre que « blanc », « noir », « jaune » et « d'origine brésilienne ». Nous emploierons dans ce rapport le terme *pardo*, du fait de l'absence d'équivalent attesté dans notre langue. Pour de plus amples explications concernant les distinctions opérées au Brésil entre les différentes races et appartenances ethniques, voir Travassos et Williams (2004).

2. Les parités de pouvoir d'achat permettent, de façon pertinente, de comparer différents pays du point de vue des revenus et des dépenses.
3. Pour la session d'admissions de 2006, les droits dus au titre de l'examen d'entrée s'élevaient à environ 40 USD, soit près de 30 % du salaire mensuel minimum officiel.

Références

- Avery, C., et al. (2006), « Cost Should Be No Barrier: An Evaluation of the First Year of Harvard's Financial Aid Initiative », Document de travail 12029, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Banque mondiale (2004), *World Development Indicators Database*, Washington, DC, septembre.
- COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares) (2005), *Programma de Ação Afirmativa e Inclusão Social – Relatório do Vestibular 2005*, Programme de discrimination positive et d'inclusion sociale – Rapport sur l'examen d'entrée 2005, COMVEST, Unicamp.
- CONSU (Conselho Universitário) (2004), *Deliberação CONSU A12-04, 25/05/2004*, Unicamp, Campinas, Brésil.
- Crosby, F.J. et D.I. Cordova (1996), « Words Worth of Wisdom: Toward an Understanding of Affirmative Action », *Journal of Social Issues*, vol. 52, n° 4, hiver, pp. 33-49.
- Crosby, F.J. et C. VanDeVeer (éd.) (2000), *Sex, Race, and Merit: Debating Affirmative Action in Education and Employment*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.
- Dachs, J.N.W. et R.P. Maia (2006), « Subsídios quantitativos para repensar as políticas de acesso à Universidade: Aumentando a equidade racial e econômica no ensino de terceiro grau no Brasil e no Estado de São Paulo, Parte 1 » (Subventions quantitatives en vue de repenser les politiques d'accès à l'enseignement supérieur : Accroître l'équité raciale et économique dans l'enseignement supérieur au Brésil et dans l'État de São Paulo), *Cadernos de Pesquisa N. 74*, NEPP, Unicamp, www.nepp.unicamp.br/Cadernos/Caderno74.pdf.
- Dachs, J.N.W., et al., « Merit and Access in Higher Education: Quantitative Subsidies for Policies of Affirmative Action at a Brazilian Research University », version anglaise complète de Dachs et Maia (2006), en préparation.
- FAPESP (Fundação da Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) (2005), *Science, Technology and Innovation Indicators in São Paulo, 2004*, FAPESP, Brésil.
- Filmer, D. et L. Pritchett (1998), « Estimating Wealth Effects without Expenditure Data – or Tears », *Policy Research Working Paper 1994*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Kleinke, M. (2007), « O Vestibular Unicamp e a Inclusão Social: Experiências e Perspectivas » (L'examen d'entrée à Unicamp au regard de l'inclusion sociale : Expériences et perspectives), publication préliminaire, www.comvest.unicamp.br/pais/artigo6.pdf.
- Leonard, D.K. et J. Jiang (1999), « Gender Bias and the College Predictions of the SATs: A Cry of Despair », *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 4, août, pp. 375-407.
- Martins, R.B. (2003), *Desigualdades raciais e políticas de inclusão social: Um sumário da experiência brasileira recente*, rapport présenté à la Commission économique des

- Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Inégalités raciales et politiques d'inclusion sociale : résumé de l'expérience récente au Brésil (CEPAL/Nations Unies).
- Ministère de l'Éducation, Brésil (2003), *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 4a. série do Ensino Fundamental*, MEC/INEP, Brasília.
- OCDE (2004a), *Messages from PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OCDE, Paris.
- PNAD (2003), *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003*, IBGE, Brésil.
- Rothstein, J.M. (2004), « College Performance Predictions and the SAT », *Journal of Econometrics*, Elsevier, vol. 121, n° 1-2, juillet-août, pp. 297-317.
- Schwartzman, S. (2004), « The Challenges of Education in Brazil », in Brock, C. et S. Schwartzman (éd.), *The Challenges of Education in Brazil*, Triangle Journal, Ltd., Oxford, Royaume-Uni.
- Travassos, C. et D.R. Williams (2004), « The Concept and Measurement of Race and Their Relationship to Public Health: A Review Focused on Brazil and the United States », *Cad. Saúde Pública*, juin 2004, vol. 20, n° 3, pp. 660-678.
- Victora, C.G., et al. (1997), « The Role of Conceptual Frameworks in Epidemiological Analysis: A Hierarchical Approach », *International Journal of Epidemiology*, vol. 26, pp. 224-227.
- Wolfson, M.C. et G. Rowe (2001), « On Measuring Inequalities in Health », *Bulletin of the World Health Organization: The International Journal of Public Health*, vol. 79, n° 6, pp. 553-560.

Les universités entre l'État et le marché : évolution des modes de gouvernance universitaire en Suède et ailleurs

par

Lars Engwall

Université d'Uppsala, Suède

Ce document analyse l'évolution des modèles de gouvernance universitaire due aux exigences accrues de la société, mais également à une pénétration massive de l'idéologie managériale dans toutes les formes d'institutions. La réflexion proposée utilise à cet effet un cadre théorique axé principalement sur deux mécanismes de gouvernance appliqués dans les systèmes sociaux, à savoir le contrôle de l'accès et le contrôle des performances. Ceux-ci relèvent d'un ensemble de facteurs d'homogénéisation plus vaste, que les nouveaux institutionnalistes appellent 1) forces coercitives, 2) forces normatives et 3) forces mimétiques. S'appuyant sur ce cadre théorique pour analyser l'évolution des universités suédoises, l'auteur conclut que leur gouvernance a subi de profondes mutations. Les forces coercitives, autrefois exercées via une gestion budgétaire détaillée, se sont manifestées ces dernières années par le biais de la représentation au sein des organes de direction et du choix des dirigeants universitaires. Cette transition s'est opérée au détriment des forces normatives. Parallèlement, les doctrines managériales modernes sont à l'origine de puissantes forces mimétiques.

Introduction

Les établissements de recherche et d'enseignement supérieur sont considérés comme des piliers du développement et de la prospérité des pays du monde moderne. Ils se sont multipliés aux quatre coins du monde, entraînant ainsi une hausse considérable du nombre de diplômés universitaires à tous les niveaux et une « scientification » générale de la société (Drori *et al.*, 2003). Cette hausse du nombre d'établissements universitaires a débuté au cours des premiers siècles du dernier millénaire, avec la fondation d'universités telles que celles de Cambridge, Padoue, Paris et Oxford aux XII^e et XIII^e siècles. D'autres ont été créées au cours des siècles suivants, l'Europe comptant 140 universités au début du XIX^e siècle (voir Engwall, 1998, p. 83). Il en existe à l'heure actuelle plusieurs centaines (voir Strömholm, 1994).

Bien que certaines universités aient été fermées ou regroupées, ces organismes présentent généralement une longévité considérable. En 1980, le *Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education* faisait ainsi remarquer que les universités représentaient une grande partie des 66 organismes ayant perduré de 1530 à 1980 : outre 62 universités, ce rapport n'identifiait en effet que deux églises et deux Parlements nationaux présentant une telle longévité (*Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*, 1980, p. 9). Fort de cette observation, le *Carnegie Council* concluait : « Les universités se sont, par le passé, distinguées par leur remarquable continuité historique, et nous sommes en droit de penser que cette caractéristique sera également valable à l'avenir. Elles ont traversé des guerres, des révolutions, des dépressions et des mutations industrielles, et en sont sorties moins affectées que la plupart des autres secteurs de la société » (*Carnegie Council on Policy Studies*, 1980, p. 9). Cette affirmation s'est sans nul doute vérifiée par le passé, mais il se peut qu'elle soit remise en question au cours des premières années du XXI^e siècle.

Ce tournant s'explique, dans une large mesure, par la croissance de l'enseignement supérieur mentionnée plus haut. La hausse constante du nombre de nouveaux établissements, qui s'efforcent d'être reconnus en tant qu'universités, a induit une évolution des modèles de référence. Le soutien financier et moral de la sphère politique et du monde des affaires a mis à mal le fonctionnement traditionnel des universités. Certains auteurs – tels que Gibbons *et al.*, (1994) et Nowotny *et al.*, (2001) – font même remarquer que la production de savoirs est passée d'un mode dans lequel les établissements

universitaires opèrent au sein de filières précises (Mode 1) à un mode dans lequel ils entretiennent des relations actives avec la société qui les entoure (Mode 2). Cette transition s'est traduite, pour les hommes politiques de tous bords, par la volonté de militer en faveur de l'enseignement supérieur dans leur circonscription électorale. Les raisons pour lesquelles l'enseignement supérieur est devenu un enjeu politique sont faciles à comprendre. Face à la hausse du nombre de jeunes accédant aux études universitaires, les hommes politiques prennent conscience du fait que le manque d'établissements d'enseignement supérieur risque d'inciter les jeunes à migrer vers d'autres régions, la probabilité qu'ils regagnent par la suite leur région d'origine étant alors très faible. En revanche, la présence d'établissements universitaires dans leur circonscription permet aux élus de « fidéliser » les jeunes à leur région, voire d'attirer des étudiants originaires d'autres régions. Par ailleurs, les hommes politiques voient, naturellement, les universités et les facultés comme des vecteurs potentiels de croissance régionale.

La mutation du monde universitaire est également liée à une autre évolution majeure, observée durant la période d'après-guerre, à savoir la montée en puissance du management, à la fois dans la pratique professionnelle et en tant que domaine d'étude. Cette tendance est étroitement liée à l'émergence de grandes entreprises – souvent multinationales – qui ne sont désormais plus dirigées par leurs propriétaires mais par des dirigeants recrutés sur-mesure et ce, par le biais de hiérarchies complexes (voir Chandler, 1977, 1990). Ainsi, pour reprendre les termes d'Alfred Chandler, la « main visible » des dirigeants a remplacé la « main invisible du marché ». Cette évolution a, à son tour, élevé les grandes entreprises, américaines notamment, au rang de modèles aux yeux des dirigeants d'entreprises du monde entier. Cette tendance a par ailleurs été renforcée par l'expansion de trois vecteurs clés de la doctrine managériale : les écoles de gestion, la profession de consultant et les médias. Ces trois types de vecteurs ont connu une croissance fulgurante, tant du point de vue du nombre d'acteurs concernés que de la portée des activités menées (voir Sahlin-Andersson et Engwall, 2002). Parmi ces trois vecteurs, les écoles de gestion ont joué un rôle particulièrement important vis-à-vis des organismes retenus ici comme sujets d'étude : les universités. Le management (ou les études de gestion, la gestion d'entreprise, etc.) est en effet l'une des principales – pour ne pas dire la principale – matière(s) enseignée(s) dans les établissements d'enseignement supérieur modernes. Ainsi à l'heure actuelle, des millions de diplômés de cette spécialité appliquent ou diffusent les principes modernes du management.

Les deux facteurs mentionnés ci-dessus se sont avérés avoir un impact considérable sur les modalités de fonctionnement des universités. Leurs comités de gouvernance ont désormais pour devise la notion de « réforme ». À l'instar des banques qui, dans les années 80, devaient se défaire de leur image

d'établissements obsolètes, semblables à des musées (voir, par exemple, Engwall, 1997), les universités seraient aujourd'hui censées, à de nombreux égards, se moderniser et fonctionner comme des entreprises. Et les hommes politiques pensent, semble-t-il, que leur rôle est de piloter cette transition, les universités elles mêmes étant, à leurs yeux, si conservatrices. Il existe ainsi une plaisanterie répandue concernant la position du monde universitaire vis-à-vis du changement : « Réformer une université est aussi laborieux que de déplacer un cimetière – il ne faut pas compter sur l'aide de ceux qui s'y trouvent ! »

Cette image d'un conservatisme universitaire nécessitant une réforme de l'extérieur néglige toutefois le fait que la confiance et la réputation comptent parmi les principaux atouts des universités. En effet, celles-ci ont notamment pour mission clé de réaliser une analyse critique des résultats de la recherche et des candidats à tous les niveaux (étudiants, mais également candidats à une promotion) en s'appuyant sur un ensemble de règles stables, dont la validité est reconnue à la fois à l'extérieur et à l'intérieur des établissements. Ce processus permet aux universités de distinguer les simples spéculations des découvertes scientifiques fondées, et d'accorder des promotions en fonction des compétences, et non selon des considérations népotiques. C'est également sur ce processus que se base la confiance accordée aux universités par ceux qui se trouvent à l'extérieur.

Cet empressement à mettre en œuvre une réforme de l'extérieur néglige en outre le fait que les universités ont également un autre rôle à jouer, fondamentalement opposé au fait de suivre les règles établies : favoriser l'innovation. Pour s'acquitter pleinement de cette mission, les universités sont censées s'affranchir des règles préexistantes et formuler des théories, des modèles et des modes de pensée radicalement nouveaux. Selon Thomas S. Kuhn (1962), les universités font partie d'un système dans lequel la science « normale » est parfois remise en question par des révolutions scientifiques. Ces dernières ont lieu au sein d'une communauté scientifique internationale, dont une grande partie de l'activité est assurée par ceux qui se trouvent à l'intérieur.

À la lumière des facteurs décrits ci-dessus, la présente publication analyse ensuite les forces à l'origine de l'évolution des modes de gouvernance universitaire. La section suivante traite ainsi de deux composantes majeures de la gouvernance des universités : le contrôle d'accès et le contrôle des performances. Plus loin, une autre section analyse trois types de facteurs d'uniformisation. La réflexion proposée dans ces deux sections est ensuite illustrée à l'aide de données probantes relatives à la Suède, présentées avant les remarques finales.

Facteurs d'uniformisation

Contrôle d'accès et contrôle des performances

Ces dix dernières années, les questions liées à la gouvernance d'entreprise ont occupé une place croissante au sein des priorités définies dans le cadre des études de management, mais aussi dans la pratique professionnelle. La problématique fondamentale à l'origine de ces préoccupations est ce que l'on appelle le « problème principal/agent ». Les publications consacrées à ce problème (voir, par exemple, Alchian et Demsetz, 1972; Fama, 1980; Jensen et Meckling, 1976) reposent sur l'observation suivante : les détenteurs du capital (principaux) sont confrontés à un problème de contrôle, car ils n'assurent désormais plus eux-mêmes la gestion de leur entreprise. Dès lors qu'ils doivent faire appel à des administrateurs extérieurs (agents), les principaux courent le risque que ces agents gèrent la société dans leur propre intérêt, et non dans l'intérêt des principaux. Les scandales survenus aux États-Unis (Enron, Worldcom, etc.) et en Europe (ABB, Ahold, Parmalat, Skandia, etc.) sont la preuve que ce risque est bel et bien fondé.

Toutefois, la portée du problème de la gouvernance d'entreprise ne se limite pas au couple principal-agent. Il relève également de l'intérêt des gouvernements de déterminer la façon dont les établissements respectent les divers types de règles de conduite en vigueur. Ces règles concernent en principe deux formes de contrôle : le contrôle d'accès et le contrôle des performances, deux paramètres variables d'un type d'établissement à l'autre. Pour certains, le contrôle d'accès est relativement limité, tandis qu'il est très strict pour d'autres. De même, le contrôle des performances réalisé par le gouvernement présente des variations considérables d'un secteur organisationnel à l'autre. Pour illustrer ces écarts, nous pouvons faire la distinction entre deux niveaux de contrôle (limité ou strict), ce qui permet de mettre en évidence quatre cas-types (voir le tableau 1). Le premier cas, caractérisé par un contrôle d'accès limité et par un contrôle des performances limité (case en haut à gauche du tableau 1), correspond par exemple aux entreprises non-cotées en Bourse : la création d'entreprises nouvelles est l'une des principales caractéristiques de la dynamique de marché, et le contrôle des performances réalisées par ces entreprises relève principalement

Tableau 1. **Contrôle d'accès et contrôle des performances**

	<i>Contrôle d'accès limité</i>	<i>Contrôle d'accès strict</i>
<i>Contrôle des performances limité</i>	Société non-cotée	Profession auto-réglementée
<i>Contrôle des performances strict</i>	Société cotée en Bourse	Établissement public

Source : Engwall et Morgan (1999).

du choix des détenteurs du capital. Cependant, plus les sociétés s'ouvrent aux parties prenantes externes (via une cotation en Bourse), et plus elles doivent se soumettre à un contrôle des performances de la part de ces acteurs externes (case en bas à gauche du tableau 1). À l'opposé de ce modèle, on distingue les professions auto-réglementées (médecins, avocats, dentistes, auditeurs, etc.; case en haut à droite du tableau), pour lesquelles le contrôle d'accès est strictement encadré par le gouvernement, tandis que le contrôle des performances relève principalement de la profession elle-même. Le dernier cas (« établissement public » dans le tableau ci-dessous) se caractérise par un contrôle strict à la fois en termes d'accès et de performances. Les universités européennes appartiennent depuis un certain temps à cette catégorie, par contraste avec les universités médiévales, qui s'inscrivaient dans un contexte de contrôle d'accès et des performances limité : lorsque les professeurs n'étaient plus satisfaits des conditions d'enseignement offertes par une université, ils se contentaient d'emmener leurs étudiants et de fonder une nouvelle université à un autre endroit (voir Engwall et Morgán, 1999).

Le niveau élevé de contrôle d'accès et de performances qui caractérise les universités européennes modernes est évidemment lié au fait que les gouvernements occupent une place croissante dans le financement des universités. Ce contrôle vient également en contrepartie du droit accordé aux établissements universitaires de faire passer des examens à leurs étudiants, ce qui constitue pour ces établissements une source de légitimité nécessaire. À cet égard, ceux qui se trouvent à l'extérieur sont désireux d'être admis dans ces universités, tandis que ceux qui se trouvent à l'intérieur – notamment les étudiants récemment admis – sont généralement favorables au maintien de ce contrôle strict (voir, par exemple, Engwall, 1992, chapitres 1-2). Il convient par ailleurs de noter que l'appellation « université » n'est pas aussi protégée que l'appellation « banque » : alors qu'une banque ne peut être créée sans statut, n'importe qui peut utiliser le terme « université » dans le nom d'un établissement. Cela s'est notamment manifesté largement au cours des dix dernières années à travers l'émergence de ce que l'on appelle les « universités d'entreprises » (Crainer et Dearlove, 1999).

Le contrôle des performances a, quant à lui, longtemps relevé de la responsabilité quasi exclusive des professeurs. Ces derniers étaient considérés comme les experts en la matière, et leurs compétences n'étaient pas remises en question. Inutile de préciser que dans de nombreux pays, ce contrôle était exercé par le ministère de l'Éducation via une allocation détaillée des ressources aux différents établissements. Avec l'expansion du système d'enseignement supérieur et l'adoption croissante d'une gestion budgétaire globale, les gouvernements ont entrepris de contrôler les performances des universités. Dans certains pays tels que la Suède, le nombre d'admissions ainsi que les performances des étudiants lors des examens

trimestriels ont été retenus comme facteurs déterminants pour l'allocation des ressources. Cette réforme a pour sa part induit un nouveau problème de contrôle des performances, lié au fait que le contenu pédagogique de l'enseignement supérieur est libre. Certains ont ainsi soupçonné les administrateurs d'universités de pousser leurs professeurs à abaisser les critères de réussite aux examens afin de maintenir intact le budget alloué par le gouvernement. En conséquence, différents types de procédures d'évaluation ont vu le jour pour déterminer si ces critères de réussite étaient ou non maintenus – une tendance qui s'inscrit dans ce que Power (1997) a appelé la « société de l'audit ».

Les deux mécanismes présentés ici constituent tous deux d'importants facteurs d'uniformisation. Les gouvernements jouent donc le rôle de gardiens en veillant à ce que les établissements accédant au statut d'université respectent certains critères; mais ils agissent également en tant qu'auditeurs, lorsqu'ils s'assurent que les étudiants reçus aux examens satisfont effectivement aux critères définis. En cela, les gouvernements usent des mêmes stratégies que les employeurs : ces derniers embauchent des personnes capables, selon eux, de s'adapter à leur entreprise, puis « socialisent » les nouveaux salariés de façon à faciliter cette adaptation. Toutefois, comme nous le verrons dans la section suivante, ces facteurs d'uniformisation relèvent d'un ensemble de forces plus vaste.

Forces coercitives, normatives et mimétiques

Le contrôle d'accès et le contrôle des performances appartiennent à une catégorie de facteurs d'uniformisation que DiMaggio et Powell (1983) appellent *forces coercitives*, c'est-à-dire des forces exercées par les lois, les règlements et d'autres règles formelles. Outre ces forces, les deux auteurs soulignent également l'existence de *forces normatives*, c'est-à-dire de normes créées dans un domaine professionnel, et de *forces mimétiques*, qui signifient que les acteurs d'un secteur donné alignent leur comportement sur celui des acteurs prédominants et visibles.

En ce qui concerne les *forces coercitives*, les gouvernements ont, ces dernières décennies, tendance à intensifier le contrôle des performances jusqu'à introduire leurs représentants au sein des comités de gouvernance des universités. Cela s'explique notamment par l'idée présentée plus haut, selon laquelle les universités jouent un rôle clé pour la croissance et la prospérité. Il existe une autre raison à cela, à savoir l'expansion du système d'enseignement supérieur, face à laquelle les gouvernements ne sont désormais plus en mesure d'exercer un contrôle centralisé sur les budgets des universités et les nominations au sein des établissements.

Les forces coercitives qui influencent les universités ont également une dimension internationale. Celle-ci repose sur l'interaction entre les hommes politiques des différents pays, qui partagent leur expérience lors de sommets au cours desquels ils élaborent entre eux des standards internationaux. Citons, à titre d'exemple, le Processus de Bologne, dans le cadre duquel toutes les universités de l'Union européenne pourraient adapter une même structure à leurs systèmes d'enseignement supérieur respectifs : premier cycle d'études de trois ans menant à un diplôme de Licence, deuxième cycle de deux ans validé par un Master, puis trois ans d'études doctorales. Inutile de préciser que ce projet s'inspire dans une certaine mesure du système en vigueur aux États-Unis, qui est bel et bien devenu un modèle pour les Européens.

Concernant les deux autres facteurs d'uniformisation, les *forces normatives* ont traditionnellement régi le monde universitaire. Ce système repose en effet sur l'évaluation par les pairs des candidats aux postes d'enseignement, des manuscrits déposés, des candidats à une promotion, etc. De même, selon une pratique bien établie, ce sont les pairs qui élisent les dirigeants des universités tels que les chefs de départements, les doyens ou les recteurs d'universités.

Les systèmes d'accréditation constituent une manifestation plus récente de ces forces normatives : dans le cadre de ces structures, des organismes spécialisés dans un domaine d'étude donné invitent les universités à se soumettre à une évaluation permettant de vérifier qu'elles satisfont à certains critères. Là encore, cette évaluation qualitative vient tout droit des États-Unis, qui l'ont adoptée depuis le début du XX^e siècle. En Europe, ces systèmes d'accréditation ont notamment été mis en place dans le domaine des études de management; citons à titre d'exemples les certifications proposées par l'EFMD (*European Foundation for Management Development*) ou encore l'Association des MBA. La procédure est généralement la suivante : les établissements qui se soumettent à cette évaluation doivent rédiger un rapport d'auto-évaluation, et des équipes d'experts procèdent ensuite à une inspection. Les systèmes d'accréditation sont sources de forces d'uniformisation normatives *via* la participation des pairs, mais également de forces mimétiques, par le biais de la présence d'administrateurs d'universités et de représentants du monde des affaires (voir Engwall, 2003; Hedmo, 2004).

Enfin, les *forces mimétiques* résultent d'une interaction entre les dirigeants des universités. Parmi les facteurs clés de ce processus de transfert figurent les diverses formes de conférences organisées par les associations professionnelles de différentes disciplines. Les associations universitaires internationales, qui évidemment organisent elles aussi des conférences, constituent d'autres fora centraux. Citons notamment le Groupe de Coimbra (qui rassemble des universités européennes multidisciplinaires établies de longue date; www.coimbra-group.be), l'UNICA (dont les membres sont les universités des

capitales européennes; www.ulb.ac.be/unica), ou encore la *League of World Universities* (qui regroupe 47 universités urbaines; www.nyu.edu/rectors). On recense en outre un certain nombre d'organismes consacrés en particulier à la gestion des universités, tels que le *Centre for Higher Education Policy Studies* aux Pays-Bas ou le *Higher Education Policy Institute* au Royaume-Uni, qui constituent eux aussi des vecteurs de diffusion d'idées, y compris d'approches novatrices en matière de gestion des universités. Enfin, l'OCDE représente également une matrice clé de forces mimétiques.

Outre les organismes mentionnés jusqu'à présent, il faut également souligner que les médias jouent désormais un rôle croissant dans la genèse des forces mimétiques. La manifestation la plus évidente de ce phénomène est l'apparition de classements des établissements d'enseignement supérieur. Tout comme les systèmes d'accréditation, il s'agit d'une tendance importée des États-Unis en Europe. Ce phénomène est très répandu, notamment dans le domaine des études de management, pour lesquelles *Business Week*, le *Financial Times* et le *Wall Street Journal* proposent régulièrement différents types de classements. Il existe cependant également des classements tenant compte des universités tous cursus confondus. Ainsi l'*Institute of Higher Education* de l'université de Jiao Tong, à Shanghai (<http://ed.sjtu.edu.cn>), propose un classement des universités du monde entier, tandis qu'*Asiaweek* (www.asiaweek.com) se limite à l'Asie, et *Maclean's* (www.macleans.ca) au Canada. Nous ne pourrions être ici exhaustifs, tant les exemples potentiels sont nombreux, notamment aux États-Unis.

En vertu de ces systèmes de classement, il est probable que les établissements les mieux classés constituent un modèle pour ceux qui sont moins bien classés, voire hors classement. Ces derniers sont en effet susceptibles de vouloir acquérir à leur tour les attributs et la conduite des établissements en tête de classement. Au cours de ce processus, les établissements moins bien classés accordent certainement une attention particulière aux critères utilisés dans les méthodes de classement. Or cet alignement est, à son tour, susceptible d'accroître l'uniformité (voir Engwall, 2003; Wedlin, 2006).

Nous pouvons en conclure que les universités sont généralement soumises à des forces d'uniformisation, par le biais des règles légales formelles, des normes professionnelles et du mimétisme. Historiquement, les normes professionnelles constituent le principal mécanisme directeur au sein d'un cadre légal relativement strict. Dans la dernière partie du XX^e siècle, le cadre légal de l'enseignement supérieur a été assoupli dans de nombreux pays, ce qui a permis aux universités d'adopter une approche plus flexible, orientée vers le marché. La place centrale des normes professionnelles dans les universités est donc remise en question. Les gouvernements, largement épaulés par le monde des affaires, entendent désormais gérer davantage les

universités comme des entreprises. Et cela implique qu'eux mêmes, en tant que principale source de financement, souhaitent contrôler de façon plus directe les performances des universités et de leurs professeurs, notamment via une représentation au sein des organes décisionnels. Les dirigeants des universités sont ainsi confrontés à un degré d'incertitude accru, ce qui renforce le mimétisme. En d'autres termes, lorsque les règles du jeu ne sont pas claires, l'individu a tendance à observer, pour s'y retrouver, les joueurs qui mènent la partie (voir Engwall, 1994).

Le cas de la Suède

Pour illustrer la réflexion menée ci-dessus, la présente section propose un certain nombre de données probantes relatives à la Suède. Ce compte rendu analyse dans un premier temps l'évolution des établissements d'enseignement supérieur en matière de contrôle d'accès. Il s'intéresse ensuite aux tendances observées en termes de contrôle des performances, en étudiant notamment la représentation des acteurs extérieurs au sein des organes décisionnels et le recrutement des recteurs d'universités.

Contrôle d'accès

Pendant de nombreux siècles, il n'existait en Suède que deux universités : l'université d'Uppsala et l'université de Lund, fondées en 1477 et 1668, respectivement. À l'initiative d'acteurs privés, des facultés ont été créées à la fin du XIX^e siècle dans la capitale Stockholm (1878) et dans la cité marchande de Göteborg (1891). Ces deux établissements sont devenus des universités d'État au milieu du XX^e siècle (1960 et 1954).

Une cinquième université a été fondée en 1965 à Umeå, dans le nord de la Suède. Ce nouvel établissement a été suivi par la création de départements universitaires spécialisés à la fin des années 60 à Örebro (Uppsala), Växjö (Lund), Linköping (Stockholm), Karlstad (Göteborg) et Sundsvall (Umeå). Linköping a finalement accédé au statut d'université en 1975 et les autres départements sont devenus des facultés autonomes. En 1997, ceux-ci ont à leur tour demandé à bénéficier du statut d'université. À l'issue d'une procédure d'évaluation par les pairs, seul Karlstad s'est vu accorder ce statut (Högskoleverkets, 1998). Toutefois, en 1999, le gouvernement a décidé que tous, à l'exception de Sundsvall, pouvaient accéder au statut universitaire, Sundsvall y parvenant finalement en 2005. La Suède compte donc, à l'heure actuelle, dix universités.

Outre ces établissements, il existe également en Suède six écoles professionnelles spécialisées dans l'agriculture, le management, la médecine et la technologie. Ces écoles se sont vu accorder le statut d'université au fil du temps. Il s'agit du *Karolinska Institute* (fondé en 1810 et autorisé à faire passer

des examens en 1861), du *Royal Institute of Technology* (fondé en 1827; a bénéficié du statut universitaire en 1877), du *Chalmer's Institute of Technology* (fondé en 1829; s'est vu conférer un statut d'université à part entière en 1937), de la *Stockholm School of Economics* (1909), du *Luleå Institute of Technology* (fondé en 1971; a bénéficié du statut universitaire en 1996) et de la *Swedish University of Agricultural Sciences* (née en 1977 de la fusion de plusieurs autres établissements (Nationalencyklopedien, 2000). Ces écoles ne sont pas multidisciplinaires comme les autres, mais ont elles aussi le droit de nommer leurs professeurs et de dispenser des programmes de doctorat. Si l'on ajoute ces 6 écoles aux 10 universités mentionnées précédemment, la Suède compte donc 16 établissements dotés du statut d'université. Par ailleurs, le processus de régionalisation mentionné plus haut s'est traduit, à la fin du XX^e siècle, par la création de 14 autres facultés régionales dans le pays. La Suède compte de plus 10 établissements spécialisés dans les arts du spectacle et la formation des professeurs; tous se trouvent à Stockholm.

Ainsi, en tout et pour tout, le système d'enseignement supérieur suédois se compose à l'heure actuelle de 10 universités, de 6 écoles spécialisées dotées du statut d'université, de 14 facultés, et de 10 établissements spécialisés, soit 40 institutions au total. Fondamentalement, celles-ci partagent les mêmes principes de gouvernance en termes d'allocation des ressources et d'implication du gouvernement. Il existe cependant une différence notable entre les 16 établissements dotés du statut d'université et les autres, les premiers bénéficiant, à ce titre, d'un financement public d'aide à la recherche et aux études doctorales.

Contrôle des performances

Comme cela a été indiqué dans la section précédente, le système d'enseignement supérieur suédois s'est surtout développé après les années 50. C'est également après cette décennie que les modalités de gouvernance universitaire ont subi de profondes mutations (1969, 1977 et 1993). Dans le système instauré par les deux changements mentionnés plus haut, le gouvernement disposait d'un pouvoir de contrôle étendu sur les universités et les facultés. Il prenait des décisions précises concernant les ressources et les nominations. Un service central de l'enseignement supérieur était chargé de coordonner les activités des différents établissements. Les compétences de ce service s'étendaient même à la définition de divers programmes éducatifs. Le contrôle reposait donc, dans une large mesure, sur la standardisation de l'enseignement dispensé. Par conséquent, le principe officiellement adopté était que tous les programmes présentaient un même niveau de qualité, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

La réforme de 1993 a introduit un changement radical par rapport à l'ancien mode de gouvernance centralisé. Le gouvernement, alors de droite, a

décidé de libérer l'éducation et la recherche de la tutelle de l'État. Ce changement comprenait l'abolition de l'ancienne réglementation détaillée applicable à l'organisation des établissements d'enseignement supérieur. Les seuls principes structurels imposés par le statut d'université étaient les suivants : les établissements concernés devaient se doter d'un recteur d'université, d'un conseil d'administration et de conseils de facultés. Tous les autres choix organisationnels étaient laissés aux établissements eux-mêmes. Simultanément, le système basé sur une standardisation des programmes éducatifs à l'échelon national a été abandonné et le service central de l'enseignement supérieur (*Universitets-och Högskoleämbetet*) a été fermé. Un nouvel organisme au statut ancillaire (*Verket för Högskoleservice*) a été créé et chargé d'accomplir certaines des missions autrefois assurées par le service central. Du fait de l'importance accordée à l'évaluation des performances, le gouvernement a également créé un autre service de petite envergure chargé du contrôle de la qualité (*Kanslersämbetet*). En outre, les professeurs n'étaient désormais plus nommés par le gouvernement (Tersmeden, 2001). Cependant, pour préserver l'intégrité de la profession, les anciennes lettres de nomination ont été remplacées par des règles spécifiques concernant la sécurité de l'emploi pour les professeurs. Ces règles ont été abolies par le gouvernement social-démocrate en 1999.

En effet, après les élections de 1994 et l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement social-démocrate, celui-ci décida de revenir à un contrôle plus strict des universités et des facultés. Un service central de l'enseignement supérieur (*Högskoleverket*) fut ainsi créé, avec pour mission d'évaluer les performances du système d'enseignement supérieur. Les nouvelles équipes gouvernementales abolirent un principe de gouvernance hérité du gouvernement précédent, à savoir un système de bonus basé sur des indicateurs de qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le nouveau gouvernement décida, à la place, de nommer un certain nombre d'acteurs externes aux conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur. En 1998, il décida même que le président du conseil d'administration ne pouvait plus assurer simultanément la fonction de recteur d'université, ce poste étant dès lors confié à une personne nommée par le gouvernement (Tersmeden, 2001; *Högskoleverket*, 2000).

Cette brève présentation des principes de gouvernance appliqués aux établissements universitaires suédois se résume à l'abandon d'un système hiérarchique au profit d'un mode de fonctionnement orienté vers le marché, puis à un retour vers le système hiérarchique. Le mode de gouvernance en vigueur jusqu'en 1993 était en fait caractérisé par un contrôle strict émanant du pouvoir central. Comme cela a été indiqué précédemment, ce système centralisé était devenu difficile à maintenir, du fait de la multiplication des établissements d'enseignement supérieur et de l'augmentation du nombre

d'étudiants inscrits. Dans ce contexte, l'approche de gouvernance universitaire adoptée à l'heure actuelle par le gouvernement suédois se caractérise par une combinaison des facteurs d'uniformisation présentés plus haut. Du côté des paramètres de sortie, le dispositif de contrôle de la qualité, qui vise à évaluer l'ensemble des programmes éducatifs sur une durée de six ans, correspond de toute évidence à une force coercitive exercée à l'échelon national, ce qui renforce l'uniformité des conduites entre différentes disciplines. Par ailleurs, étant donné que ce contrôle repose sur un système d'évaluation par les pairs, il induit donc également des facteurs d'uniformisation normatifs.

Du côté des paramètres d'entrée, le système d'allocation des ressources mis en place en Suède exerce une puissante force coercitive, puisqu'il incarne les règles concernant le montant des ressources allouées par étudiant, les objectifs de réussite aux examens, et le financement de la recherche et des études doctorales. Au niveau institutionnel, bien que la force normative s'exerce par le biais des négociations entre les représentants de différentes disciplines, la nomination de membres du conseil par le gouvernement génère un surcroît de forces coercitives. Certains paramètres d'entrée induisent également une force mimétique, en favorisant la comparaison des universités avec les entreprises non-cotées et leur mode de fonctionnement.

Réforme de la présidence des conseils d'administration universitaires

Nous pouvons illustrer de façon plus explicite les évolutions décrites ci-dessus en examinant plus attentivement la décision de séparer les fonctions de recteur et de président du conseil d'administration des universités et des facultés. Ce changement peut être considéré comme un passage des forces normatives aux forces coercitives et mimétiques. Limitant notre analyse aux 16 universités et aux 14 facultés (donc en excluant les instituts spécialisés dans les arts du spectacle et la formation des professeurs), nous avons tout d'abord étudié le parcours des présidents de conseils d'administration nommés sur la période 2004-06, et de ceux nommés avant 2004. Nous avons ainsi découvert que les présidents nommés de 2004 à 2006 présentaient une expérience de la politique plus marquée. Dix-huit d'entre eux étaient en effet affiliés à des partis politiques, contre 14 sur la période antérieure à 2004. Cette hausse est particulièrement nette dans le cas des personnes affiliées au parti au pouvoir, pour lesquelles on observe une hausse de 10 à 14 présidents sur 30. Si l'on compare la carrière des présidents récemment nommés par le gouvernement, on s'aperçoit également que ceux-ci avaient auparavant gravi davantage d'échelons politiques que leurs prédécesseurs : 16 sur 30, contre 11 sur 30, respectivement. Cette évolution a eu lieu au détriment des personnes issues du milieu universitaire (trois) et du monde des affaires (deux).

Les nouveaux présidents dotés d'une expérience politique étaient particulièrement nombreux à avoir assumé la fonction de ministre siégeant au Cabinet ou de sous-secrétaire d'État. On recensait ainsi deux anciens ministres des Finances, deux anciens ministres de l'Industrie et un ancien ministre de la Justice. L'un des anciens ministres de l'Industrie avait été sous-secrétaire d'État au ministère de la Justice et occupait, au moment de sa nomination au conseil d'administration universitaire, le poste de commissaire de la police nationale. Le droit et l'ordre public étaient également représentés, avec un ancien directeur général de la direction pénitentiaire et probatoire nationale, puis de la direction nationale des douanes. L'un des anciens sous-secrétaires d'État avait en outre travaillé au ministère de l'Éducation.

Les présidents issus du milieu des affaires et de l'industrie et dénués d'appartenance politique explicite avaient occupé des postes clés au sein de deux banques, deux constructeurs automobiles, deux mouvements coopératifs, un syndicat, un laboratoire pharmaceutique et un groupement industriel de génie civil. L'un des anciens directeurs généraux de banques était titulaire d'un doctorat de la *Stockholm School of Economics*. Sur les cinq universitaires, trois avaient occupé la fonction de recteur dans un institut de technologie et dans deux facultés, respectivement. Les deux autres étaient maîtres de conférences.

En somme, nous pouvons conclure à un déclin des forces normatives, incarnées par les présidents de conseils d'administration issus du milieu universitaire. Ce déclin a été compensé par une montée en puissance des forces coercitives et mimétiques. La consolidation des liens avec le gouvernement est particulièrement intéressante. Il n'est évidemment pas facile de déterminer le type d'impact que cette évolution a eu sur la gouvernance des universités. Toutefois, les modalités de recrutement des recteurs pourraient fournir quelques indices concernant ces effets; elles constituent donc notre prochain objet d'analyse.

Recrutement des recteurs d'universités

Comme cela a été indiqué précédemment, le recrutement des recteurs d'universités en Suède s'effectue traditionnellement selon un système reposant largement sur des forces normatives, puisque les dirigeants sont élus par leurs pairs. À l'issue d'une procédure complexe, ceux-ci présentent au gouvernement un candidat à la nomination. Diverses observations laissent à penser que les conseils d'administration, et notamment leur président, ont participé activement au processus de recrutement après la réforme de la composition des instances de direction universitaires. Le premier cas de ce type a été observé en 1999 à l'université d'Umeå : le conseil d'administration de l'université a alors proposé au gouvernement un candidat interne différent de celui nommé par les pairs, et finalement obtenu la nomination de son

favori. Cependant par la suite, les conseils d'administration ont de plus en plus souvent fait appel à des consultants chargés de trouver, à l'extérieur de l'université, des candidats au poste de direction de leur établissement. Ces tendances soulignent la volonté d'abolir l'ancien système basé sur des forces normatives, au profit d'un mode de gouvernance reposant davantage sur les forces coercitives et mimétiques. L'hypothèse selon laquelle les conseils d'administration universitaires souhaitaient que leurs dirigeants satisfassent davantage à des conditions politiques et économiques qu'à des critères universitaires est plausible. Là encore, nous ne pouvons évidemment vérifier cette hypothèse. Celle-ci semble toutefois confortée par la hausse du nombre de nouveaux recteurs d'universités recrutés en externe.

Sur les 11 établissements dotés du statut d'université avant 1995, seuls deux des recteurs en poste au début des années 90 avaient été recrutés dans des organismes extérieurs. Ces deux recteurs ont été affectés à l'une des universités les plus récentes (Linköping) et à un institut spécialisé (la *Swedish University of Agricultural Sciences*). Sur la période 1995-2005, le nombre de recrutements externes dans ce même groupe de 11 établissements était passé à 5, parmi lesquels figuraient également deux universités plus anciennes (Göteborg et Stockholm). La deuxième université en termes d'âge (Lund) fit appel à un consultant au moment de la démission de son recteur à la fin de l'année 2002; des candidats externes furent alors envisagés. Toutefois, le choix se porta finalement sur un candidat interne. Le même type de situation se produisit en 2005 à l'université d'Umeå. L'université la plus ancienne (Uppsala) fit quant à elle appel à un consultant externe lors du processus de sélection de 2005, afin d'évaluer les qualités de dirigeants des candidats retenus. Un candidat interne fut finalement proposé au gouvernement.

L'évolution vers de nouveaux modes de recrutement décrite ci-dessus peut être considérée comme un processus mimétique vis-à-vis de la sphère économique : en effet, à quelques exceptions près, la tendance consiste désormais à recruter en externe à l'aide de services de conseil. Toutefois, ces nouveaux modes de recrutement peuvent également être considérés comme un mimétisme entre les établissements universitaires et ce, selon une dynamique inverse à celle que l'on observe habituellement, le transfert s'effectuant dans ce cas des établissements les moins prestigieux (facultés) aux plus prestigieux (universités). Les facultés ont en effet presque toujours recruté en externe, notamment en raison de la rareté de leurs candidats internes dotés d'un prestige universitaire suffisant. Sur les 5 universités nouvelles et les 14 facultés, seul un recrutement (Karlstad) s'est jusque là effectué en interne. Sur l'ensemble des recrutements réalisés jusqu'à la fin de l'année 2005, toutes les universités et toutes les facultés, sauf une (Södertörn), ont recruté des candidats externes.

Les nouveaux modes de recrutement semblent avoir créé une « filière de carrière » pour les recteurs d'universités. Parmi les recteurs nommés jusqu'à la fin de l'année 2005, trois ont ainsi occupé un poste similaire dans un autre établissement suédois – dont le recteur de l'université de Göteborg de l'époque. Par ailleurs, la grande majorité des autres candidats externes étaient issus de postes administratifs dans d'autres universités ou facultés. À titre d'exceptions, citons le recrutement du sous-secrétaire en poste au ministère de l'Éducation, nommé recteur de la faculté de Kalmar, et celui du recteur nommé à la faculté de Jönköping, présentant également une expérience au gouvernement. Bien que ces derniers soient tous deux titulaires d'un doctorat, aucun d'entre eux n'a été affilié à un établissement universitaire au cours des dix dernières années.

Les efforts visant à élargir la base de recrutement des recteurs d'universités et le renforcement des liens avec la sphère politique, engagée dans la lutte pour l'égalité, devraient théoriquement induire une évolution radicale vers davantage de parité au sein de la direction des universités. Or cela ne semble pas être le cas : la gent masculine représentait encore les quatre cinquièmes de l'ensemble des recteurs nommés jusqu'à la fin de l'année 2005. Ce déséquilibre est peut-être la conséquence d'une répartition inégale, quoique moins biaisée, des postes de présidents de conseils d'administration : sur cette même période, les deux tiers des conseils d'administration étaient en effet présidés par des hommes.

Conclusion

La principale conclusion de cette analyse est donc que la gouvernance des universités suédoises a subi de profondes mutations. Les forces coercitives, autrefois exercées par le biais d'une gestion budgétaire détaillée, reposent désormais sur la représentation de membres de la sphère politique au sein des instances de direction des universités et sur la sélection de leurs dirigeants. Cette évolution s'effectue au détriment des forces normatives. Parallèlement se mettent en place de puissantes forces mimétiques basées sur les principes modernes du management. Des tendances similaires sont également observées dans d'autres pays européens. Le Danemark, par exemple, a ainsi adopté en 2003 une nouvelle loi sur les universités, en vertu de laquelle les conseils d'administration des universités sont désormais composés d'une majorité de membres venus de l'extérieur. Il convient toutefois de noter que dans le système danois, le conseil élit lui-même son président parmi ces membres externes (Parlement danois, 2003, para. 11) et que la loi stipule que le recteur d'université doit être « un chercheur reconnu dans l'une des disciplines de l'université et connaître le secteur de l'éducation » et « doit être doté d'une expérience de la gestion et de l'organisation des activités de recherche » (*ibid.*, para. 14) (traduction du danois).

Le système suédois tel qu'il est analysé dans la présente publication a récemment été réformé de nouveau, après l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement de centre-droit en septembre 2006. Dès le 6 octobre 2006, dans son discours de présentation du nouveau gouvernement, le Premier ministre Fredrik Reinfeldt a exprimé sa volonté de dépolitiser les conseils d'administration des universités et autres établissements d'enseignement supérieur, se déclarant ainsi favorable à un déclin des forces coercitives. Cette volonté s'est concrétisée par la suite à travers le projet de loi 2006/07:43, qui confère aux universités et autres établissements d'enseignement supérieur le droit de proposer leurs membres du conseil au gouvernement (Parlement suédois, 2006/07). Il ne faut toutefois pas oublier que le nouveau gouvernement est plus orienté vers le marché que le précédent. Or cela pourrait à son tour accroître les pressions mimétiques.

Implications

La réflexion proposée ci-dessus mène à la conclusion suivante : la gouvernance des universités s'aligne de plus en plus sur la gestion des entreprises. Les universités sont en effet placées sous la tutelle croissante de l'État (forces coercitives) et du monde des affaires (forces mimétiques), au détriment de l'influence des valeurs universitaires (forces normatives). Tous les échelons du pouvoir gouvernemental (État central, régions, municipalités) sont désormais plus prompts à intervenir dans la gouvernance des universités, et dans l'établissement de liens entre ces dernières et les facultés d'une part, et le milieu extérieur d'autre part. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ont de plus en plus recours à des pratiques issues de la sphère économique. Celles-ci prennent la forme de systèmes de comptabilité de gestion, de documents stratégiques, de commercialisation de services et de principes organisationnels. Cette tendance sera probablement renforcée si la dépendance des universités et des facultés vis-à-vis des sources de financement offertes par le marché s'accroît. Cette évolution est également observée dans d'autres pays. Ainsi les universités américaines, chefs de file en la matière, sont depuis longtemps financées par des droits d'inscriptions élevés et des dotations. Les pays européens pourraient connaître la même évolution : ainsi la question relative à la gratuité de l'enseignement supérieur constitue déjà, à l'heure actuelle, un sujet polémique dans certains d'entre eux, notamment au Royaume-Uni. Malgré la forte opposition que suscitent les droits d'inscription universitaire, il est probable que ces derniers soient mis en place prochainement dans la plupart des pays, compte tenu de l'amenuisement des bases d'imposition et des besoins croissants de financement public dans d'autres secteurs, notamment les soins aux personnes âgées. Globalement, il est dès lors probable que les forces œuvrant en faveur d'un mimétisme vis-à-vis du monde économique s'intensifient (voir Bok, 2003; Gould, 2003).

Parallèlement aux évolutions décrites ci-dessus, les entreprises sont elles aussi de plus en plus tournées vers les universités. La composante de savoirs nécessaire à la fabrication des produits modernes ne cesse de croître, ce qui place les travaux de recherche et développement au centre des activités de la plupart des entreprises (voir, par exemple, Prusak, 1997). Les activités économiques ont par ailleurs tendance à s'organiser davantage sous forme de projets (voir, par exemple, Ekstedt et al., 1999), soit la forme classique de l'enseignement dispensé dans les universités. Les acteurs économiques prennent également part aux activités éducatives en instaurant des « universités d'entreprises » (Crainer et Dearlove, 1999). Les consultants s'intéressent davantage au secteur de l'enseignement supérieur (Kipping et Amorim, 2003).

Cela signifie que les universités et les entreprises régressent, pour ainsi dire, vers un mode de fonctionnement uniforme. On peut opposer à ce raisonnement l'idée selon laquelle cette régression vers une moyenne est limitée, étant donné qu'universités et entreprises sont fondamentalement différentes. Les universités jouent un rôle clé pour nos sociétés, qui consiste notamment à mener des activités de recherche fondamentale sans trop se préoccuper des gains immédiats. Elles dispensent en outre un enseignement général de base, indépendamment de telle ou telle entreprise. C'est ainsi qu'elles se donnent les moyens d'offrir à différents pays des innovations inattendues et une solide infrastructure intellectuelle.

Toutefois, ces missions traditionnelles de l'université risquent d'être remises en question avec la montée en puissance du marché. En effet les universités, comme la plupart des autres organismes de nos sociétés, risquent d'être de plus en plus évaluées en fonction de leurs performances à court terme, notamment dans les médias et dans d'autres contextes populaires. Les apparitions dans les studios de télévision, les débats et les assemblées locales pourraient ainsi l'emporter sur les missions de la recherche à long terme. Les virages stratégiques spectaculaires étayés par des projets bien formulés pourraient devenir plus importants que les changements progressifs accomplis sur le long terme. Les universités risquent alors de perdre une partie de leur capacité à accomplir la mission qui leur est confiée par l'État : proposer un enseignement de qualité et promouvoir l'innovation par la recherche. L'État a donc un rôle majeur à jouer pour protéger les établissements universitaires de conséquences que pourrait avoir cette vision à court terme. Cependant, cette protection supposerait que l'État, en tant que principal, soit capable de faire preuve de plus de patience que le marché. Il faudrait également que les chercheurs universitaires soient plus libres d'entreprendre des études « inopportunes » et d'exprimer des idées non-conformistes. Par ailleurs, cela nécessiterait également que le partage des tâches entre l'État et les établissements universitaires soit clair, à l'instar des

pratiques désormais couramment mises en œuvre dans le cas des banques centrales. Simplement, cela signifie que l'université productive prospérera sans doute dans un contexte d'équilibre entre forces coercitives et forces mimétiques, en interaction étroite avec les forces normatives du monde universitaire. Dans ce cas, il pourrait aussi s'avérer, à la fin de notre siècle, que les universités constituent une espèce capable de traverser les âges.

L'auteur :

Lars Engwall

Professeur de gestion d'entreprise

Université d'Uppsala

BP 513

751 20 Uppsala

Suède

E-mail : Lars.Engwall@fek.uu.se

Références

- Alchian, A.A. et H. Demsetz (1972), « Production, Information Costs and Economic Organisation », *American Economic Review*, vol. 62, n° 5, pp. 777-795.
- Bok, D.C. (2003), *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton.
- Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education (1980), *Three Thousand Futures*, Jossey-Bass, San Francisco, Californie.
- Chandler, A.D., Jr. (1977), *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chandler, A.D., Jr. (1990), *Scale and Scope: The Dynamics of Industrial Capitalism*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Crainer, S. et D. Dearlove (1999), *Gravy Training: Inside the Business of Business Schools*, Jossey-Bass, San Francisco, Californie.
- DiMaggio, P.J. et W.W. Powell (1983), « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields », *American Sociology Review*, vol. 48, n° 2, pp. 147-160.
- Drori, G.S., et al. (2003), *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*, Stanford University Press, Stanford, Californie.
- Ekstedt, E., et al. (1999), *Neo-industrial Organising: Renewal by Action and Knowledge Formation in a Project-intensive Economy*, Routledge, Londres.
- Engwall, L. (1992), *Mercury Meets Minerva*, Pergamon Press, Oxford.
- Engwall, L. (1994), « Bridge, Poker and Banking », in D.E. Fair et R.J. Raymond (éds.), *The Competitiveness of Financial Institutions and Centres in Europe*, Kluwer, Amsterdam, pp. 227-239.

- Engwall, L. (1997), « The Swedish Banking Crisis: The Invisible Hand Shaking the Visible Hand », in G. Morgan et D. Knights (éds.), *Regulation and Deregulation in European Financial Services*, Macmillan, Londres, pp. 178-200.
- Engwall, L. (1998), « Mercury and Minerva: A Modern Multinational, Academic Business Studies on a Global Scale », in J.L. Alvarez (éd.), *The Diffusion and Consumption of Business Knowledge*, Macmillan, Londres, pp. 81-109.
- Engwall, L. (2003), « Excellence in Management Education », in E. de Corte (éd.), *Excellence in Higher Education*, Portland Press, Londres, pp. 159-173.
- Engwall, L. et G. Morgan (1999), « Regulatory Regimes », in G. Morgan et L. Engwall (éds.), *Regulation and Organisations: International Perspectives*, Routledge, Londres, pp. 82-105.
- Fama, E. (1980), « Agency Problems and the Theory of the Firm », vol. 88, n° 2, *Journal of Political Economy*, pp. 288-307.
- Gibbons, M., et al. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.
- Gould, E. (2003), *The University in a Corporate Culture*, Yale University Press, New Haven, Connecticut.
- Hedmo, T. (2004), *Rule-making in the Transnational Space, The Development of European Accreditation of Management Education*, Thèse de Doctorat n° 109, Département des études commerciales, université d'Uppsala.
- Högskoleverket (Service national suédois de l'enseignement supérieur) (1998), *Högskola i dynamisk utveckling: fyra högskolors förutsättningar att bli universitet* (La dynamique nouvelle des facultés : quatre d'entre elles accèdent au statut d'université), Högskoleverkets rapportserie, 1998:11 R, Högskoleverket, Stockholm.
- Högskoleverket (2000), *Att leda universitet och högskolor: en uppföljning och analys av styrelsereformen 1998* (Gestion des universités et des facultés : suivi de la réforme des conseils d'administration 1998), Högskoleverkets rapportserie, 2000:15 R, Högskoleverket, Stockholm.
- Jensen, M.C. et W.H. Meckling (1976), « Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs, and Capital Structure », *Journal of Financial Economics*, vol. 3, n° 4, pp. 305-360.
- Kipping, M. et C. Amorim (2003), « Consultancies as Management Schools », in R.P. Amdam et al. (éd.), *Inside the Business Schools, The Content of European Business Education*, Abstrakt, Oslo, pp. 133-154.
- Kuhn, T.S. (1962), *Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- Nationalencyklopedien (2000), *Nationalencyklopedien* (L'Encyclopédie nationale), Nationalencyklopedien, Malmö.
- Nowotny, H., P. Scott et M. Gibbons (2001), *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge.
- Parlement danois (2003), *Lov nr. 403 af 28. maj 2003 om universiteter m.fl. (Universitetsloven)* (Loi n° 403 du 28 mai 2003 relative aux universités, etc. [Loi sur l'université]).
- Parlement suédois (2006/07), *Projekt de loi 2006/07:43, Frihet att välja – ett ökat inflytande för universitet och högskolor när styrelseledamöter utses* (Liberté de choisir – L'influence accrue des universités et des facultés lors de la nomination des membres des Conseils d'administration), Fritzes, Stockholm.

- Power, M. (1997), *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford University Press, Oxford.
- Prusak, L. (éd.) (1997), *Knowledge in Organisations*, Butterworth-Heinemann, Boston, Massachusetts.
- Sahlin-Andersson, K. et L. Engwall (éd.) (2002), *The Expansion of Management Knowledge: Carriers, Flows and Sources*, Stanford Business Books, Stanford, Californie.
- Strömholm, S. (1994), *Den svenska högskolan* (Les universités et facultés suédoises), Ratio, Stockholm.
- Tersmeden, E. (2001), « Högskolerätt » (Loi sur l'université), in S. Strömholm et al. (éd.), *Svensk rätt – en översikt* (Législation suédoise : tour d'horizon), Iustus förlag, Uppsala, pp. 535-552.
- Wedlin, L. (2006), *Ranking Business Schools: Forming Fields, Identities and Boundaries in International Management Education*, Edgar Elgar, Cheltenham.

Valeurs, éthique et formation des enseignants : l'expérience du Pakistan

par

Rukhsana Zia

Direction de la formation du personnel, Pendjab, Pakistan

Qu'elles soient ou non considérées comme des objectifs bien définis, les valeurs et l'éthique sont au cœur de toute démarche d'enseignement ou d'apprentissage. L'attention portée à « la qualité de l'éducation » s'est renforcée à mesure que les personnes ont constaté une montée en force du matérialisme liée à l'augmentation du niveau de la vie; les ambitions matérialistes ont peu à peu comblé le vide idéologique laissé par l'ouverture à une société pluraliste réduisant le consensus sur les valeurs et l'éthique. On observe une demande accrue d'exploiter le potentiel du schéma classique d'enseignement et d'apprentissage pour inculquer, apprendre ou désapprendre, le cas échéant, et consolider les valeurs. La façon dont les enseignants sont formés a de vastes répercussions sur la jeunesse à l'école et une enquête systématique de la structure, du rôle, des responsabilités, buts et objectifs scolaires de la formation des enseignants en est le point de départ évident. Cet article tente de définir les objectifs prescriptifs globaux de l'éducation en tant que modèle pour évaluer la composition de la formation des enseignants au Pakistan. Il détaille le cursus prévu, en tenant compte du fait que les formations théoriques et pratiques ne convergent pas nécessairement. Cet article admet que l'enseignement de l'éthique et des valeurs en est encore à ses balbutiements. En revanche, l'une des principales questions restant ouverte d'un point de vue philosophique est « Quelles valeurs doivent être inculquées? », ce qui requiert une recherche approfondie pour établir les grandes lignes d'un consensus global. La prochaine question clé est donc « Comment enseigner afin de garantir que cette éthique et ces valeurs seront assimilées par les apprenants? ».

Introduction

Le Pakistan est un pays en voie de développement dont la population est dense (140 millions) et le taux de croissance élevé. Occupant la 144^e place de l'Indice de développement humain, il présente, entre autres, des niveaux d'alphabétisation et d'éducation extrêmement bas. Bien que les crédits alloués à l'éducation aient augmenté, passant de 1 % du produit national brut en 1947 à près de 2.7 % (Khalid, 2003, p. 313), ils demeurent les plus faibles de l'Asie du Sud. La situation est complexe car elle comprend des disparités dans l'accès, les perspectives et la participation à l'éducation en fonction du niveau d'instruction, de la classe sociale, du lieu de résidence et du sexe, ce qui aboutit à une grande variété des statuts sociaux et des privilèges dont bénéficient les citoyens. La dégradation générale de l'état du système scolaire au Pakistan a entraîné la multiplication des nouvelles formes d'éducation. On constate une forte augmentation de l'enseignement privé (plus de 30 % de l'ensemble de l'éducation formelle), qui ne se limite pas aux zones urbaines pour répondre aux besoins des populations aisées et de l'élite. Une part non négligeable du secteur est gérée par des associations ou des organisations non gouvernementales, ainsi qu'un certain nombre d'institutions religieuses (y compris les écoles de mosquée et *madrassas**). La qualité de l'éducation dispensée aux enseignants et aux apprenants dans ces quatre systèmes est très variable (Zia, 2003b). Le rapport élèves par enseignant à l'école primaire est particulièrement bas, atteignant parfois 55 pour 1. De plus, seuls 57 % des garçons et 44 % des filles du niveau primaire sont scolarisés. Le taux d'abandon au cours des cinq premières années d'enseignement primaire se situe autour de 70 %. En ce qui concerne le secondaire, 46 % des garçons sont scolarisés contre seulement 32 % pour les filles. Le taux d'analphabétisme est extrêmement élevé, surtout chez les filles, où il atteint 72 %. Chez les garçons, il se situe autour de 43 %. Depuis le début des années 90, les écoles anglophones et les *madrassas* se sont multipliées dans le pays.

D'un point de vue économique, le Pakistan souffre d'importants déficits fiscaux et commerciaux, de l'absence d'une importante classe moyenne et de

* Les *madrassas* sont généralement des institutions privées qui dispensent un enseignement religieux pour former les futurs étudiants religieux et les fonctionnaires religieux. Le nombre d'années de formation et le niveau d'enseignement proposé par les *madrassas* varient fortement, ainsi que leurs courants de pensée.

faibles investissements étrangers. La croissance économique est faible : 33 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté. Néanmoins, au cours des dernières années, une forte augmentation des investissements étrangers a permis une croissance économique. Les forts taux de natalité et d'immigration (en provenance d'Afghanistan) ont entraîné un ralentissement du progrès. L'élargissement du gouffre des inégalités dans la redistribution des richesses est un sérieux problème. Pour la première fois depuis les années 90, le Pakistan n'est soumis à aucune sanction des Nations Unies. Des aides massives et des fonds se déversent sur le Pakistan. Une autre source de préoccupation est le fait que les aides soient destinées au gouvernement, comme cela est largement le cas, ce qui prépare des problèmes de structure (Bauer, 1991, p. 10).

Politiquement, le pays a une histoire morcelée, car il a passé plus de la moitié de son existence sous des régimes militaires. Vingt-sept premiers ministres civils et quatre chefs militaires ont pris la direction des affaires du pays. « La prise de décisions politiques est fortement centralisée et le peuple, non consulté, privé de droit de vote, est déçu et a perdu toute confiance. Le pays souffre d'un manque d'institutions publiques » (Ravi, 2006, p. 212).

L'Islam est la raison d'être de l'indépendance du Pakistan et joue un rôle central dans le système de valeurs du pays, tant du point de vue spécifique de l'éducation que de la société en général. Le fait que les enseignements de l'Islam fassent l'objet d'une multitude d'interprétations entraîne des complications supplémentaires (Zia, 2003a), et la présence de courants divergents au sein de la population n'est pas la moindre d'entre elles. L'ignorance et l'analphabétisme fortement répandus ne sont pas les seuls responsables de l'immuabilité des enseignements islamiques : il faut également tenir compte des normes socioculturelles (CESAP, 1997, p. 3) qui admettent, par exemple, des pratiques comme les meurtres d'honneur (Zia, 2000). Culturellement et ethniquement très varié, le pays souffre des luttes ethniques. La religion a joué un rôle majeur dans la politique du pays, en particulier depuis les années 70 (alors qu'il était dirigé par le général Zia), et l'insistance sur l'islamisation a été accrue dans tous les domaines de la vie. Malgré la rhétorique de démocratie et de liberté, ces deux principes restent imperceptibles. On peut affirmer que « les fondamentalistes religieux ont exploité en partie ces réalités et parié sur l'incapacité du gouvernement à répondre à ses citoyens » (Ravi, 2006, pp. 213-214).

Si l'on considère le fait que l'ensemble de l'enseignement formel et informel des valeurs au Pakistan est censé dériver de l'Islam et des enseignements islamiques, il est possible de placer l'éducation et l'enseignement islamiques en contexte.

Éducation et enseignements islamiques

L'Islam n'est pas une religion mais un mode de vie. Il prêche la modération et exige la purification des intentions, l'épreuve ultime étant l'action et le comportement, pas seulement pour le monde mais pour apaiser Allah (Dieu). Le Coran parle de « l'humanité comme une seule fratrie » (cité dans Fekih, 1998, p. 105). Il ne reconnaît ni les barrières de la naissance, de la race, de la foi, de la couleur ou de la langue, ni même les frontières géographiques. Tous les hommes, qu'ils soient ou non musulmans, sont considérés égaux en termes de droits et de responsabilités. Les droits et les responsabilités dans l'Islam se caractérisent par l'équité du fait que les hommes sont jugés sur un pied d'égalité en ce qui concerne leurs droits et leurs responsabilités pour leurs propres actes, et un équilibre qui se caractérise par la modération. Les lois musulmanes combattent les abus de droits (Negra, 1998, p. 64). La citoyenneté dans l'Islam, autant pour les musulmans que pour les non-musulmans, se fonde sur un ensemble de droits mêlés à un sens de la sécurité et de la liberté. En effet, on peut considérer que les droits accordés aux citoyens dans l'Islam vont de pair avec les plus grandes formules philosophiques ou juridiques de l'humanité (Negra, 1998, p. 76). « D'un point de vue occidental, l'humanisme islamique est sans doute une façon appropriée d'appréhender les concepts fondamentaux de l'éducation dans l'Islam » (Zia, 2006c, p. 32).

Dans l'Islam, tout a une valeur en soi, ainsi qu'en relation avec d'autres choses. Ce n'est pas parce que les plus grandes valeurs sont liées aux valeurs abstraites de la morale que d'autres, telles que les valeurs matérielles ou pratiques, sont méprisées, car Dieu a accordé une place à chaque chose. Les musulmans trouvent dans le *Hadith* (les paroles du prophète) et la *Sunnah* (vie du prophète) les grandes lignes de leur conduite. C'est dans le sermon d'adieu du prophète que l'on trouve la meilleure expression du message de l'Islam : « Permettez-moi de vous dire ce qu'est un musulman : c'est celui qui n'a aucun tort dans ses paroles ou ses actes dans ses rapports avec les autres. » De plus, « un véritable guerrier au nom de Dieu est celui qui combat sa nature de base en obéissance à Dieu Tout-puissant ».

Parce que l'Islam n'invite ni à l'ascétisme ni à la renonciation au monde, ce sont les actes du quotidien qui comptent, qu'ils soient individuels ou collectifs, au sein de la société ou d'une communauté. L'Islam est la loi pour l'individu et pour la société. L'accent est mis sur l'unité et le rejet de tout ce qui divise. Attention, une éducation « islamisée » (dans les pays musulmans tels que le Pakistan) n'est pas forcément synonyme d'une éducation islamique (Zia, 2006c, p. 31).

Enseignement supérieur

Les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont fortement augmenté au cours des dernières années. Au cours des précédentes décennies, l'enseignement supérieur avait été relégué au second plan alors que le pays concentrait ses efforts sur l'enseignement primaire afin de le rendre viable et plus efficace. En effet, la faiblesse des ressources rendait nécessaire de procéder à un choix entre l'un et l'autre, et c'est l'enseignement supérieur qui a été laissé de côté.

Le taux d'alphabétisation des adultes étant de 43 %, il n'est pas surprenant que l'enseignement supérieur ne concerne que 2.6 % de la population. Mais ce que ces statistiques ne révèlent pas, c'est la grande avancée que le pays a connu au cours des dernières années en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur. Les inscriptions ne cessent d'augmenter année après année, à mesure que les bienfaits de l'accession aux études supérieures se font plus visibles, en particulier dans les secteurs du commerce et de la haute technologie. D'ici 2010, on estime que le Pakistan verra s'inscrire 1.3 million d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Le gouvernement, conscient de l'urgence de rattraper son retard en matière d'éducation, a facilité la création d'établissements d'enseignement supérieur et d'universités privés. Résultat : depuis 1999, le nombre record de 49 nouveaux établissements d'enseignement supérieur (pour la plupart privés) a vu le jour. La Commission pour l'enseignement supérieur (CES), créée en 2002, a réveillé le secteur de l'enseignement supérieur et en a tracé les grandes lignes. Pour ne pas tomber dans les pièges liés à une forte augmentation du nombre d'établissements et d'inscriptions, la CES joue un rôle de plus en plus important en termes d'amélioration de la qualité et de promotion de critères rigoureux d'assurance qualité.

Aujourd'hui, le Pakistan compte 26 universités, dont 5 privées. Neuf centres d'excellence, six espaces d'éducatifs et six centres d'études pakistanais ont également vu le jour dans des disciplines spécialisées orientées vers l'étude et la recherche. Enfin, le pays compte environ 800 universités publiques ou privées qui proposent des formations en 4 ans (incluant les classes de première et de terminale) permettant d'atteindre le niveau Licence. Certaines proposent un niveau d'Honneur qui requiert un an d'études supplémentaires. Deux années supplémentaires après la Licence sont nécessaires pour atteindre le niveau Master. Cette formation est également proposée dans de nombreux établissements. Pour obtenir un Doctorat, il faut poursuivre ses études au-delà du Master pendant trois ans minimum. Tous les diplômes de l'enseignement supérieur sont reconnus par les universités dont ils dépendent. Tous les diplômes de 2^e ou de 3^e cycle sont visés par les universités. Pour être accréditées par la CES, les universités doivent répondre à de rigoureux critères d'assurance qualité.

Formation des enseignants

Au Pakistan, où le système éducatif et les statistiques de l'éducation requièrent une grande attention, l'amélioration de la formation des enseignants est devenue une priorité. De nombreux établissements proposent des formations de niveau Baccalauréat, Licence et Master. On dénombre à l'heure actuelle 135 établissements, parmi lesquels 114 sont publics et 21 sont privés. Le nombre d'étudiants inscrits dans ces établissements est de 36 563, avec une proportion de femmes légèrement plus élevée (annexe A). Les diplômés de ces établissements ne se tourneront pas nécessairement vers l'enseignement ou vers le secteur public. De toutes les professions, l'enseignement est celle qui est la moins considérée et, dans une large mesure, ceux qui se tournent vers elle le font parce qu'ils n'ont pas d'autre choix (Siddiqui, 2006, p. 81). Par conséquent, les enseignants ont tendance à quitter leur emploi dès qu'ils trouvent mieux ailleurs. Dans un pays où le besoin d'enseignants ne cesse d'augmenter, il est évident que le nombre de personnes formées se situe bien en dessous de la demande, et que de moins en moins de personnes se tournent vers la profession d'enseignant.

Tous les instituts publics ou privés de formation des enseignants proposent leur propre programme de formation. Les objectifs sont basés sur les buts soulignés, bien que brièvement, par les politiques d'éducation du pays. Les établissements agréés par la CES doivent soumettre leurs programmes de formation à son approbation, ce qui signifie que les établissements d'enseignement supérieur affiliés à des universités accréditées par la CES développent des critères standardisés pour leurs programmes, cursus d'études, facultés d'enseignement, critères d'admission et d'évaluation des étudiants. On peut dire que les cursus proposés par les établissements privés ou publics de formation des enseignants sont relativement similaires. La différence entre les institutions privées ou publiques réside dans la qualité des ressources placées à la disposition des étudiants, y compris la qualité de leur enseignement.

Buts et objectifs généraux de la formation des enseignants

On distingue dans la formation des enseignants, comme dans l'enseignement en général, des objectifs cognitifs et normatifs. Dans les deux cas, des changements conséquents se sont opérés au cours des dernières décennies :

1. Objectifs en termes de développement, tant personnel que pour le pays ou l'économie.
2. Objectifs concernant les compétences basiques et la reproduction des connaissances existantes, en lien avec les aptitudes professionnelles et l'employabilité. Les programmes sont en lien direct avec la profession

d'enseignant, avec quelques différences en termes de contenu et d'outils pédagogiques dépendant des savoirs requis dans un domaine pour un niveau spécifique de scolarité.

3. Objectifs normatifs, également connus sous le nom d'éthiques et de valeurs.

D'un point de vue historique, tous les éléments ci-dessus montrent un changement évident d'orientation de type et d'intensité. Les tendances les plus évidentes sont observables dans le troisième domaine, ou domaine normatif, avec une nette augmentation de l'insistance sur la citoyenneté mondiale, la religion, la démocratie et l'égalité avant 1965, alors que les droits de l'homme, la paix et la justice ont fait leur apparition avant les années 80 et ont pris une place de plus grande importance au fil du temps (Fiala, 2006, p. 23-26).

Les objectifs normatifs, avec leurs valeurs implicites et leur éthique, font partie intégrante d'un établissement ou d'un programme de formation. En ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement des valeurs aux étudiants universitaires, il existe des arguments pour et contre. Certains maintiennent que les valeurs ne peuvent être enseignées, car les étudiants diplômés de l'enseignement supérieur ont développé et établi au fil des ans un code de conduite complet. Ils ont par conséquent des difficultés à accepter de nouvelles conventions. De même, les valeurs de « prédication » peuvent avoir un effet négatif sur des étudiants qui peuvent avoir le sentiment que le programme ou le cursus tente de leur inculquer des valeurs visant à les « endoctriner », même si d'autres les verront comme une « socialisation professionnelle » (Camenisch, 1986, p. 499). En tenant compte de cela, il faut tâcher de garantir que le contenu de tous les cours sur les valeurs et l'éthique « commencera par un tour d'horizon des différents critères du jugement moral, en insistant sur les conceptions de la personnalité et de la société qu'ils induisent. Ce contenu devrait être poursuivi dans un esprit de recherche constructive » (Hudson, 1912, p. 4).

Cela mènera nécessairement à des cours sur l'éthique qui ne se fondent pas sur l'endoctrinement aveugle des étudiants par la communication d'une conception naïve du bien et du mal, mais sur le désir de leur inculquer un sens critique leur permettant d'analyser les dilemmes moraux.

Il est important de noter que, alors qu'on peut considérer qu'un code de conduite ou de valeurs a été transmis aux étudiants avant leur accès à l'enseignement supérieur, des études indiquent que ces années sont primordiales pour la formation et l'évolution des attitudes, des valeurs et des opinions des étudiants. On peut également ajouter que proposer des cours de valeurs et d'éthique à ce niveau permettrait aux étudiants de comprendre les relations de cause à effet entre le comportement et les événements (Churchill,

1982, pp. 300-303). Les universités ne peuvent être chargées d'inculquer de telles valeurs, et bien que le comportement de chacun relève de sa propre responsabilité, il est aujourd'hui nécessaire que l'institution détermine et fixe les paramètres de ce qui constitue une conduite acceptable d'un point de vue éthique.

Néanmoins, le consensus depuis le début du XX^e siècle est que la pensée éthique n'est pas parvenue à suivre le rythme effréné du développement de la pensée économique et politique. Plus particulièrement, certains soutiennent que les valeurs traditionnelles de vertu et de moralité sont dépassées et qu'elles butent contre la dure réalité du monde professionnel (Adams, 1932, p. 57).

Objectifs normatifs de la formation des enseignants tels que définis par les politiques d'éducation du pays

Au Pakistan, les objectifs de la formation pour les différents domaines relèvent de la responsabilité fédérale. Bien que des objectifs de formation aient été définis pour la plupart des domaines, tous n'ont pas été formulés au niveau national pour la formation des enseignants. Tous les établissements préparant à la Licence ou au Master proposent des cours basés sur des objectifs de progression de la formation des enseignants tels qu'ils ont été développés par des établissements d'enseignement supérieurs eux-mêmes et agréés par la CES. La seule référence nationale en ce sens provient des politiques d'éducation du pays. Toutes considèrent la formation des enseignants comme un dossier à part. Elles élaborent des plans et recommandent des stratégies de mise en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement. La seule exception est le document de la politique d'éducation de 1980, qui ne traite ni des enseignants, ni de leur formation. Même ainsi, les documents définissant la politique d'éducation ne proposent que des conseils sur la définition d'objectifs scolaires pour la formation des enseignants. Les objectifs normatifs sont encore moins clairement définis dans ces documents. Par exemple, le dernier (1998-2010) établit que « les qualifications académiques, connaissance du sujet, compétences, qualifications et **engagement de l'enseignant** ont un réel impact sur la formation des enseignants » (je souligne) (gouvernement du Pakistan, 1998, p. 41).

Dans ce cas, les objectifs normatifs sont définis comme « engagement ».

Dans le document sur la politique d'éducation de 1979, la seule référence aux objectifs normatifs repose sur le fait que les critères « basiques » d'admission à la formation des enseignants incluent un « fort engagement en faveur de l'Idéologie du Pakistan » (gouvernement du Pakistan, 1979, p. 63). Le même document établit l'obligation de qualifier le terme « idéologie » du

Pakistan sur le Conseil de l'idéologie islamique. Le document établit également que, « parce que des critères objectifs sont formulés en ce sens, il y aurait suffisamment d'espace pour une appréhension du caractère approprié des candidats qui sont admis dans les institutions de formation au préservice sur la base de leur engagement déclaré en faveur de l'Idéologie du Pakistan » (gouvernement du Pakistan, 1979, p. 65).

Le document parle également de développer un « code de l'éthique », destiné aux enseignants à tous les niveaux, qui serait mis en place en 1980. Si un tel code a bien été développé pour les assistants d'université, il n'en existe aucun pour les instituteurs.

Le document de la politique d'éducation de 1972 à 1980 établit les bases d'une « réorganisation des programmes de formation des enseignants par des techniques innovantes » (gouvernement du Pakistan, 1972, p. 23), la gestion des enseignants, leurs problèmes de motivation et comment les surmonter, mais également le recrutement, la paie et le système hiérarchique.

La politique d'éducation du Pakistan en 1959 se réfère aux standards normatifs attendus des enseignants tels que un « sens profond de la vocation, un sens du service rendu à la nation, une volonté d'aider par un travail constructif, une détermination à trouver l'essence de l'enseignement dans les conditions et les matériaux placés à leur disposition sans attendre une aide extérieure et un sens développé de l'éthique professionnelle et de l'honneur » (gouvernement du Pakistan, 1959, p. 259).

La politique établit les critères pour les bons enseignants tels qu'un excellent niveau académique dans les matières qu'ils enseignent, avec un bon entraînement professionnel; une compréhension des enfants qui leur sont confiés et un sens profond de la conscience professionnelle. En réalisant le rôle central de l'éthique, la politique établit clairement le besoin d'un enseignement national en déontologie pour enseigner dans de telles institutions (gouvernement du Pakistan, 1959, p. 263).

« Le respect des normes de morale islamiques » est clairement établi dans l'article 25 de la constitution du pays et indique la direction des avancées sociales en général, et de l'éducation en particulier. Tous les plans d'éducation et les politiques se sont focalisés sur la préservation et la transmission des valeurs islamiques et ont professé l'Islam comme le moyen de parvenir à une société musulmane véritablement égalitaire (gouvernement du Pakistan, 1979, 1992, 1998). Le document de la politique d'éducation de 1972 à 1980 a dévié de la norme en incluant la promotion de l'Idéologie du Pakistan pour la cohésion sociale et l'identité nationale. On pourrait le voir plus séculaire dans le caractère depuis que la responsabilité des attitudes religieuses incombe aux parents et à la communauté. Avant 1980, on a vu des positions plus tranchées sur l'Islam et l'islamisation ainsi que sur l'Idéologie pakistanaise. La

citoyenneté est décrite en termes de nationalité pakistanaise et s'étend pour inclure la citoyenneté mondiale mais dans les confins religieux de l'*ummah* (Fraternité musulmane).

Il est clair que les politiques d'éducation fournissent peu d'indications sur la façon d'inculquer la déontologie et les valeurs aux futurs enseignants. Tout ce qui est dit vient des valeurs islamiques ou de l'Idéologie du Pakistan. Il est également évident que les rédacteurs des politiques voient une contradiction entre les pratiques des enseignements de l'Islam et la modernité, d'où la référence explicite au besoin de produire « de véritables musulmans pratiquants entrant dans le prochain millénaire avec confiance » (gouvernement du Pakistan, 1998, p. 1). L'inculcation des valeurs traditionnelles et islamiques est également vue comme un moyen de promouvoir la cohésion nationale, l'unité et l'intégration avec l'*ummah*. Il est évident que les valeurs islamiques sont considérées comme autant de portes ouvertes, autant sur les musulmans que sur le monde au sens large.

Objectifs de formation des programmes BEd et MEd

Dans la seule province du Pendjab, on trouve déjà quatre universités publiques et quatre universités privées (sans compter les universités dédiées à une seule discipline ou profession). Toutes les universités et de nombreux établissements d'enseignement supérieur proposent une Licence de l'éducation (*Bachelor of Education*, BEd) et un Master de l'éducation (*Master of Education*, MEd). L'uniformité des cours délivrés par les diverses institutions d'enseignement supérieur devient institutionnalisée par des normes et des critères d'assurance qualité développés par la CES qui garantissent l'équivalence des diplômes délivrés par les différents établissements.

Il y a 44 établissements publics de formation des enseignants répartis dans tout le Pendjab. Tous sont affiliés à l'*University of Education* (UoE, Université de l'éducation). Nous prendrons comme modèle pour cet article les objectifs de formation des enseignants de l'UoE, qui prend en charge le plus grand nombre d'étudiants de province.

L'UoE a établi une liste de 11 objectifs clé de son programme de BEd. Parmi ces 11 objectifs déclarés, un seul (la sportivité) est qualifié d'objectif en lien avec les valeurs, alors que les 10 autres se concentrent sur les objectifs cognitifs, c'est-à-dire le contenu et les compétences pédagogiques (annexe B). La sportivité couvre une série de valeurs incluant l'esprit d'équipe, l'approche positive, la compétition et la collégialité.

Une étude approfondie des objectifs de formation dans les domaines variés du programme de BEd permet une représentation plus précise (annexe C). Tous les cours dispensés présentent un contenu sujet-domaine et des compétences pédagogiques élevés, ainsi que cela est spécifié dans les

objectifs déclarés du cursus. Onze des 25 cours sont « faibles » en ce qui concerne les objectifs éthiques alors que « Islamiat (éducation islamique) et déontologie » ainsi que « Enseignement de l'instruction civique » tiennent une place prépondérante dans la définition des objectifs éthiques. Ces deux domaines, qui incluent également « Enseignement de l'économie domestique » peuvent être classés « élevés » en ce qui concerne leur concentration sur les objectifs liés aux valeurs.

Les cours de MEd accordent encore moins d'importance à la déontologie et aux valeurs telles que la démocratie, la citoyenneté, la paix et la justice (annexe D). Vingt cours sont proposés, optionnels ou non. Ils atteignent tous un degré « élevé » en termes d'objectifs liés au contenu, la plupart (18) atteignent également un degré « élevé » sur les objectifs liés aux compétences alors qu'un seul est « élevé » sur les objectifs liés à l'éthique (Éducation islamique). Onze cours sont « faibles » en ce qui concerne les objectifs de définition de l'éthique, et huit ne proposent « aucun » objectif éthique dans la déclaration des objectifs. Les objectifs liés à la transmission des valeurs, ainsi que nous l'avons indiqué précédemment, sont soit rares, soit inexistants.

Aucun cours spécifique d'éthique (excepté un cours lié à l'éducation islamique) ou d'éducation des valeurs n'est dispensé. Quand les objectifs sont vraiment établis, ils tendent à être confus. Le besoin d'une orientation politique plus cohérente, convaincante et substantielle se fait sentir. Cet article ne cherche pas les raisons de l'apparente négligence ou confusion dans ce domaine. Ce pourrait être le résultat d'un mélange d'ignorance de la théorie et de la littérature, de peur de la controverse – sans aucun doute liée à la religion, l'inconvénient de l'influence que peut avoir l'éducation sur les valeurs des étudiants et leur conduite, une certaine apathie, ou bien encore un mélange de tous ces facteurs.

Conclusions

Les tendances au sein des programmes pédagogiques à travers le monde révèlent une nette évolution vers un plus grand choix de formations et une décentralisation de la gestion pédagogique. Un programme pédagogique se doit de préparer tant l'individu que le pays dans l'optique de la citoyenneté d'une société supranationale, c'est-à-dire à l'échelle mondiale, en termes économiques et sociaux. Certains ont exprimé leur préoccupation devant le fait qu'un programme pédagogique ne reflète pas la réalité du monde d'aujourd'hui, plus précisément l'inégalité en termes de pouvoir ou de ressources, ou l'hostilité et les conflits au sein de différents groupes culturels. Ceci est troublant puisque que le programme pédagogique moderne vise à renforcer le statut de l'étudiant en tant qu'individu moderne d'une société moderne au cœur du monde (Rosenmund, 2006; Ramirez et al., 2006).

Alors que les objectifs de développement et cognitifs ont toujours fait partie du programme pédagogique prévu, le rôle normatif de l'éducation dans des domaines tels que la démocratie et l'égalité en est venu à faire partie de cette matrice des objectifs éducatifs et pédagogiques pendant la dernière partie du XX^e siècle. Il est clair que, durant les prochaines années, chaque pays devra accorder plus d'importance aux valeurs et à l'éthique dans les programmes pédagogiques pour tous les niveaux. Il faudra également prendre en considération l'évidence selon laquelle les valeurs et l'éthique devront être partie intégrante de l'ensemble du programme pédagogique plutôt que de faire l'objet d'un cours en particulier (Lecroy, 1992, p. 36).

Les fondateurs du Pakistan ont insisté sur l'importance de l'Islam et des valeurs islamiques à tous les niveaux. Ils ne voyaient aucune contradiction entre les valeurs islamiques et les concepts modernes d'égalité entre les hommes. La constitution du pays a été fondée sur les appels à respecter « les principes de démocratie, liberté, égalité, tolérance et justice sociale » (Raza, 1997, p. 4). De même, depuis la fondation de l'État, les objectifs de la politique pédagogique ont insisté sur les valeurs islamiques telles que la fraternité universelle, la tolérance et la justice ainsi que les objectifs de développement de l'éducation (gouvernement du Pakistan, 1947).

En 60 ans d'existence, le pays a connu plus de 18 politiques et commissions pédagogiques. Toutes ont, à de nombreuses reprises, insisté sur le développement d'un bon citoyen pakistanais, bon musulman et bon être humain productif. La façon dont ces trois objectifs principaux se sont reflétés dans les salles de classes mérite d'être approfondie. Il est clair que l'Islam et les valeurs islamiques ont façonné dans leur ensemble les objectifs normatifs du système éducatif. Dans le contexte de l'élaboration d'une politique nationale, les normes internationales pour l'égalité et la citoyenneté ne sont pas censées contrecarrer le développement de ces valeurs par le biais des enseignements islamiques. Mais les réponses aux questions telles que « Quel Islam ? » peuvent être très variées. L'efficacité de la transmission des valeurs et de l'éthique dans l'éducation formelle dépend également de la manifestation desdites valeurs et éthique dans l'environnement prédominant du pays, et il faudrait plus de recherches afin d'établir si, par exemple, l'éducation au sein de la citoyenneté uniquement peut inculquer des aptitudes démocratiques et des vertus civiques aux étudiants (Zia, 2003b).

Même si nous étions capables de résoudre le problème de l'introduction des valeurs éthiques et morales dans tous les programmes ou, plus précisément, dans les programmes de formation des enseignants, le principal défi serait de contrôler si le rendement ou les objectifs fixés étaient atteints. De nombreuses autres questions requièrent des recherches plus approfondies, telles que : Est-il possible d'enseigner des vertus ou des valeurs ? Dans quelle mesure l'enseignement peut-il affecter le jugement moral des étudiants ? Quel

genre de compréhension des normes éthiques enseignées les étudiants développent-ils? Comment les étudiants intègrent-ils ensuite les normes éthiques dans leurs vies personnelles et professionnelles? (Hejka-Ekins, 1988, p. 889). Y a-t-il un décalage entre ce que nous enseignons et ce que nous contrôlons? Donner la « bonne » réponse importe-t-il réellement? Le test d'identification des valeurs de Rest (*Defining Issues Test*) et l'analyse de Kohlberg, entre autres, ont soulevé la question. En effet, ce sont des constructions masculines qui ignorent la compréhension relationnelle et contextuelle de la morale, et les tests de Kohlberg sont quant à eux chargés de valeurs. La question est alors : comment créer un enseignement « neutre »?

Les valeurs à inculquer aux enseignants doivent être juxtaposées et considérées sous de nombreux points de vue : le monde entier, les normes socioculturelles contextuelles, les objectifs éducatifs nationaux, les besoins des étudiants et les besoins futurs. Il n'y a aucune clarté sur le type de valeurs à établir comme objectifs d'un programme de formation des enseignants. De plus, ceux qui sont énoncés entrent dans le cadre des enseignements islamiques. Le fait que les enseignements islamiques permettent de nombreuses interprétations complique encore la tâche. En ce qui concerne l'éthique, il est nécessaire d'établir un code de déontologie spécifique aux enseignants. La déontologie n'est pas non plus explicitement mentionnée dans les objectifs du programme scolaire de l'UoE précédemment mentionnés. Dans un code de déontologie sur la conduite ou l'éthique, on pourrait s'attendre à trouver un « engagement envers l'étudiant, le public, la profession et les pratiques professionnelles liées à l'emploi » (NEA, 1975).

Le Pakistan est un état relativement jeune basé sur la religion. Il doit faire face à tous les problèmes généralement rencontrés par les autres pays en voie de développement à travers le monde. Il rencontre également certains des problèmes auxquels sont confrontés la plupart des pays musulmans, dans ce monde de l'après-11 septembre, en plus de quelques problèmes socioculturels spécifiques à l'échelle nationale. Il n'est donc pas surprenant que, quelles que soient les valeurs auxquelles il peut aspirer, en particulier en termes d'objectifs éducatifs, celles-ci soient fondées sur la réalité de la religion (qui s'attache au respect des mêmes valeurs que celles auxquelles aspirent les pays développés et modernes dans le monde) et sur l'idéologie de sa condition de nation. Au fur et à mesure que le pays mûrit et qu'il résout les problèmes à l'échelle nationale, on peut s'attendre à ce qu'il devienne inclusif dans sa définition des valeurs et de l'éthique sous différents aspects. Le développement de cadres de programmes scolaires pour la formation des enseignants serait une première étape en ce sens. Un corps professionnel à l'échelle nationale serait certainement le mieux placé pour l'entreprendre. La prochaine étape consisterait à s'assurer que les objectifs définis pour la

formation des enseignants en termes de transmission des valeurs et de l'éthique soient mis en œuvre.

L'auteur :

Rukhsana Zia, PhD

Directrice

Direction de la formation du personnel, Pendjab

Pendjab

Pakistan

E-mail : ziarukhsana1@hotmail.com

Références

- Adams, G.P., et al. (1932), « A Symposium: The Aim and Content of Graduate Training in Ethics », *International Journal of Ethics*, vol. 43, n° 1, pp. 53-64.
- AEPAM (Academy of Educational Planning and Management) (2007), site Internet de l'Éducation, ministère de l'Éducation, gouvernement du Pakistan, www.aepam.gov.pk/Education.htm.
- Bauer, P. (1991), « Foreign Aid: Mend It or End It », in P. Bauer, S. Siwatibau et A.W. Kasper (éd.), *Aid and Development in South Pacific*, Centre for Independent Studies, Australie.
- Camenisch, P.F. (1986), « Goals of Applied Ethics », *Journal of Higher Education*, vol. 57, n° 5, pp. 493-509.
- CESAP (Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies) (1997), *Women in Pakistan: A Country Profile*, CESAP, New York.
- Churchill, L.R. (1982), « The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching: Some Contemporary Confusions », *Journal of Higher Education*, vol. 53, n° 3, pp. 296-306.
- Fekih, H. (1998), « Penser le social », in A. Boudhiba et M.M. Al Dawalibi (éd.), *Les différents aspects de la culture islamique : l'individu et la société en Islam*, éditions UNESCO, Paris.
- Fiala, R. (2006), « Educational Ideology and the School Curriculum », in A. Benavot et C. Braslavsky (éd.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Gouvernement du Pakistan (1947), *Proceedings of the First Educational Conference*, ministère de l'Éducation, Karachi.
- Gouvernement du Pakistan (1959), *The Report of the National Education Commission*, ministère de l'Éducation, Karachi.
- Gouvernement du Pakistan (1972), *The Education Policy 1972-80*, ministère de l'Éducation, Islamabad.
- Gouvernement du Pakistan (1979), *National Education Policy and the Implementation Programme*, ministère de l'Éducation, Islamabad.
- Gouvernement du Pakistan (1992), *National Education Policy '92*, ministère de l'Éducation, Islamabad.

- Gouvernement du Pakistan (1998), *National Education Policy "IQRA" 1998-2010*, ministère de l'Éducation, Islamabad.
- Hejka-Ekins, A. (1988), « Teaching Ethics in Public Administration », *Public Administration Review*, vol. 48, n° 5, pp. 885-891.
- Hudson, J.W. (1912), « The Aim and Content of the First College Course in Ethics », *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, vol. 9, n° 17, pp. 455-459.
- Khalid, M. (2003), *Social Problems of Pakistan*, Kifayat Academy, Karachi.
- Lecroy, H.F. (1992), « Imparting Values: A Challenge for Educators », *Music Educators Journal*, vol. 79, n° 1, pp. 33-36.
- NEA (National Education Association) (1975), *Code of Ethics of the Education Profession*, NEA, Washington, DC.
- Negra, T. (1998), « Un équilibre fragile : droits, responsabilités et liberté », in A. Boudhiba et M.M. Al Dawalibi (éd.), *Les différents aspects de la culture islamique : l'individu et la société en Islam*, Éditions UNESCO, Paris.
- Ramirez, F.O., D. Suarez et J.W. Meyer (2006), « The Worldwide Rise in Human Rights Education », in A. Benavot et C. Braslavsky (éd.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Ravi, T. (2006), « Effects of Aid from the United States to Pakistan in the Post-Cold War Era », in G. Irfan (éd.), *Ethics, Values and Society: Social Transformation: Conference Proceedings*, Oxford University Press, Karachi.
- Raza, R. (éd.) (1997), *Pakistan in Perspective 1947-1997*, Oxford University Press, Karachi.
- Rosenmund, M. (2006), « The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education », in A. Benavot et C. Braslavsky (éd.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Siddiqui, G. (2006), « Education and Social Development », in G. Irfan (éd.), *Ethics, Values, and Society: Social Transformation: Conference Proceedings*, Oxford University Press, Karachi.
- Zia, R. (2000), « Violence Against Women in Pakistan: An Overview », communication présentée à la Conférence internationale sur la violence contre les femmes au Centre de recherche Innocenti, UNICEF, Florence.
- Zia, R. (2003a), « Religion et éducation au Pakistan : tour d'horizon », in *Perspectives*, vol. 33, n° 2, Bureau international d'Éducation, Genève, pp. 165-178.
- Zia, R. (2003b), « Education and Citizenship in Pakistan: An Overview », in M. Williams and G. Humphrys (eds.), *Citizenship Education and Lifelong Learning: Power and Place*, Nova Science Publishers, New York.
- Zia, R. (2006c), « Islamic Education: From Ancient to Modern Times », in R. Zia (éd.), *Globalization, Modernization and Education in Muslim Nations*, Nova Science Publishers, New York.

ANNEXE A

*Les institutions de formation des enseignants,
par province et par sexe (2004/05)*

Province	Type	Établissements				Inscriptions			Enseignants		
		Garçons	Filles	Mixte	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Pendjab	Public	30	14	–	44	12 159	3 839	15 998	1 026	461	1 487
	Privé	–	–	3	3	1 500	1 000	2 500	–	–	–
	TOTAL	30	14	3	47	13 659	4 839	18 498	1 026	461	1 487
Sind	Public	13	11	–	24	1 340	1 298	2 638	227	180	407
	Privé	–	–	6	6	2 926	3 648	6 574	22	67	89
	TOTAL	13	11	6	30	4 266	4 946	9 212	249	247	496
Province de la Frontière du Nord-Ouest	Public	10	10	2	22	2 482	2 287	4 769	163	105	268
	Privé	–	–	6	6	54	36	90	–	–	–
	TOTAL	10	10	8	28	2 536	2 323	4 859	163	105	268
Balochistan	Public	7	4	–	11	1 618	772	2 390	193	78	271
	Privé	–	–	2	2	–	120	120	–	–	–
	TOTAL	7	4	2	13	1 618	892	2 510	193	78	271
Azad Cachemire	Public	6	6	–	12	334	393	727	62	63	125
	Privé	–	–	2	2	–	120	120	–	–	–
	TOTAL	6	6	2	14	334	513	847	62	63	125
Territoire fédéral de la capitale Islamabad	Public	–	–	1	1	334	223	557	18	11	29
	Privé	–	–	2	2	48	32	80	–	–	–
	TOTAL	–	–	3	3	382	255	637	18	11	29
Pakistan	Public	66	45	3	114	18 267	8 812	27 079	1 689	898	2 587
	Privé	–	–	21	21	4 528	4 956	9 484	22	67	89
	TOTAL	66	45	24	135	22 795	13 768	36 563	1 711	965	2 676

Source : AEPAM (2007).

ANNEXE B

Objectifs du programme de la licence de l'éducation : Université de l'éducation du Pendjab

Les objectifs de cette Licence BEd sont de former les étudiants :

- à la connaissance élémentaire et supérieure dans différentes disciplines ;
- aux dernières tendances en matière de formation des enseignants ;
- aux compétences pédagogiques modernes et actuelles ;
- à la culture informatique et à la maîtrise des didacticiels ;
- à la pratique alliée à des compétences théoriques ;
- à une orientation vers la recherche ;
- à une pratique rigoureuse tant dans le contenu que dans la méthodologie ;
- à une vision d'ensemble des thèmes innovants tels que les applications informatiques ou les technologies pédagogiques ;
- à une bonne maîtrise des technologies pour l'enseignement en classe ;
- aux différentes techniques d'artisanat d'art pour une formation effective des enseignants ;
- à la sportivité.

Les principales caractéristiques du programme de cette Licence BEd doivent permettre aux futurs enseignants de : devenir des agents de change ; être capable de transférer les technologies à leurs écoles ; mieux maîtriser les matières et les compétences pédagogiques ; être compétent en technologie éducative et en informatique ; avoir des connaissances solides sur les techniques d'évaluation pédagogique. Il existe également un cours spécial intitulé « Enseigner à travers l'artisanat d'art » ainsi qu'un cours novateur intitulé « Sports et compétences à valeur ajoutée ».

ANNEXE C

Programme de la licence de l'éducation

Matières	Objectifs du programme	Nature du cours			
		Contenu	Compé- tences	Éthique	Valeurs
Semestre I					
Cours d'orientation	Familiariser les étudiants avec les cours proposés, plans de cours, gestion de classe, évaluation et recherche	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Enseignement et compétences en matière de communication	Fournir aux étudiants des compétences en matière de communication et d'e-communication	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Enseigner à travers l'artisanat d'art	Familiariser les étudiants avec l'artisanat d'art, les différentes techniques, responsabilités de professeur d'art; développer l'esprit créatif	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Technologie d'enseignement et applications informatiques	Familiariser les étudiants avec les ordinateurs, la technologie pédagogique et compétences de présentation	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Psychologie appliquée à l'enseignement en classe	Familiariser les étudiants avec les compétences pédagogiques, les objectifs éducatifs, la mémoire humaine, les techniques de résolution des problèmes, l'évaluation et les approches de la gestion de classe	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Mathématiques à l'école primaire et leur enseignement	Introduction à la connaissance fondamentale des nombres; les compétences de calcul dans les quatre opérations fondamentales, les présentations; techniques d'enseignement; plans de cours et évaluation	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Sciences à l'école primaire et leur enseignement	Familiariser les étudiants avec les sciences de la vie et de la terre, l'astronomie et la science spatiale, techniques d'enseignement et évaluation	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Anglais scolaire	Initier les étudiants à la grammaire, la prose, la poésie et les nouvelles	Élevé	Élevé	Faible	Faible

Matières	Objectifs du programme	Nature du cours			
		Contenu	Compé- tences	Éthique	Valeurs
Enseignement de l'ourdou	Initier les étudiants à la grammaire, la prose, la poésie et les nouvelles	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Islamiat et déontologie	Inculquer les pratiques éthiques comme une responsabilité professionnelle et sociale; enseignement de la résolution de conflits	Élevé	Faible	Élevé	Élevé
Travaux pratiques	Initier les étudiants aux pratiques d'enseignement établies	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Semestre II					
Évaluation pédagogique	Se familiariser avec les méthodes d'évaluation, développer une aptitude à faire des contrôles, à interpréter les résultats	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Programme scolaire	Les étudiants apprendront à faire la différence entre les matières enseignées, le programme d'études et les instructions et ils devront débattre des techniques du programme d'enseignement dans les contextes pakistanais et mondial, innovation éducative, programmation de l'enseignement et l'évaluation	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Administration et gestion scolaire	Introduction aux compétences de gestion et administratives dans l'éducation, et à l'importance du processus de communication	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Sciences à l'école élémentaire et leur enseignement	Développer une compréhension des concepts scientifiques et de l'importance de l'éducation de la science; distinguer les produits et le processus	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Mathématiques à l'école élémentaire et leur enseignement	Acquérir les connaissances élémentaires du système des nombres, les concepts des mathématiques modernes, construction géométrique et représentation dans l'espace	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Enseignement de l'anglais	Développer l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture, améliorer la prononciation, utiliser le matériel d'enseignement, et faire des exercices de grammaire, plans de cours et évaluation	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Enseignement de l'instruction civique	Distinguer les périodes hindou, musulmane, britannique et post-indépendance; apprendre les devoirs et les responsabilités des citoyens, la démocratie islamique, géographie et interprétation des cartes, compétences pédagogiques en situation de classe	Élevé	Élevé	Élevé	Élevé
Enseignement de l'économie domestique	Introduction à la nourriture et à la nutrition, conception de vêtements et mesurage; améliorer la prise de conscience de la famille et de la société ainsi que l'hygiène	Élevé	Élevé	Faible	Élevé
Enseignement de l'agriculture	Les étudiants seront capables d'enseigner l'agriculture dans les écoles élémentaires, d'utiliser des outils et des machines agricoles, et apprendront sur l'innovation en agriculture	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun

Matières	Objectifs du programme	Nature du cours			
		Contenu	Compé- tences	Éthique	Valeurs
Arabe et enseignement de l'arabe	Introduction à la grammaire fondamentale de l'arabe et inculquer des techniques de l'enseignement de l'arabe	Élevé	Faible	Faible	Aucun
Sports et compétences à valeur ajoutée	Inculquer la connaissance de différents sports et leur importance pour la santé; utiliser divers outils et des machines pour les exercices	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Les bases de la recherche pédagogique	Développer la compréhension de la philosophie de la recherche pédagogique, la structure, l'identification de problème, les concepts de l'hypothèse, l'analyse bibliographique, la collecte de données, les analyses et déductions	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Travaux pratiques	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Projet de recherche/ Thèse	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun

Évaluation : L'évaluation sommative continue et formative est utilisée pour juger différents cours avec une pondération de respectivement 60 % et 40 %. L'évaluation formative est basée sur la régularité/ponctualité, la participation en cours, les devoirs, la présence aux examens de mi-semester/mensuels comme mentionné dans le règlement des examens et des évaluations.

Note : Ici, les *valeurs normatives* sont prises afin d'inclure la citoyenneté mondiale, la religion, la démocratie, l'égalité, les droits de l'homme, la paix et la justice.

Les cours sont classés en fonction de leur nature, c'est-à-dire s'ils inculquent principalement le contenu, les compétences, la déontologie ou les valeurs. Pour chaque cours, la mention « faible », « moyen », « élevé » ou « aucun » indique leur importance dans le contenu du cours.

ANNEXE D

Programme du master de l'éducation

Matières	Objectifs du programme	Nature du cours			
		Contenu	Compé- tences	Éthique	Valeurs
Philosophie de l'éducation	Étudier le lien entre la philosophie et l'éducation, les concepts éducatifs, formation au contenu	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Conseils et psychologie éducative	Décrire les fondements psychologiques de l'éducation, connaissance des nouvelles pratiques d'enseignement	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Culture islamique et idéologie du Pakistan	Inculquer une compréhension de la culture et de l'Idéologie du Pakistan	Élevé	Faible	Faible	Aucun
Examens, mesures et évaluation pédagogiques	Comprendre les concepts de mesure, évaluation et application	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Méthodes de recherche dans l'éducation	Informers les étudiants sur les procédures de recherche	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Gestion pédagogique	Informers les étudiants sur les concepts, principes et pratiques de l'administration et l'encadrement dans les établissements	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Élaboration des programmes	Comprendre le concept de programme et le processus de développement	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Technologies et applications informatiques dans l'éducation	Permettre aux étudiants de rendre leurs cours plus efficaces en s'organisant et en utilisant des compétences multimédia	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Système islamique de l'éducation (séminaire/cours de lecture)	Comprendre le concept d'éducation et l'importance des services de spécialistes musulmans	Élevé	Faible	Élevé	Faible
Domaines de spécialisation (les étudiants en choisissent 3 parmi les 11 proposés)					

Matières	Objectifs du programme	Nature du cours			
		Contenu	Compé- tences	Éthique	Valeurs
Projet de recherche/ Dissertation	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Administration pédagogique	–	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Conseils éducatifs	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Formation continue	–	Élevé	Élevé	Faible	Aucun
Programme	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Psychologie éducative	–	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Recherche éducative	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun
Éducation islamique	–	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Formation des enseignants	–	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Formation spéciale	–	Élevé	Élevé	Faible	Faible
Instruction, lecture, contrôle, mesure et évaluation assistés par ordinateur	–	Élevé	Élevé	Aucun	Aucun

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 espacements.

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

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2007 03 2 P) ISSN 1682-346X - n° 55754 2007

Revue du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Sommaire

La création de revenu et ses répercussions sur le capital universitaire, les valeurs de l'université et l'autonomie des établissements : éclairages canadiens Julia Antonia Eastman	9
Responsabilité individuelle et institutionnelle des chercheurs en cas de fraude scientifique : valeurs et éthique Eric Baier et Laure Dupraz	29
Valeurs, principes et intégrité : normes universitaires et professionnelles dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni Ian McNay	45
Performance scolaire, origine des étudiants et discrimination positive dans une université brésilienne Renato H.L. Pedrosa, J. Norberto W. Dachs, Rafael P. Maia, Cibele Y. Andrade et Benilton S. Carvalho	73
Les universités entre l'État et le marché : évolution des modes de gouvernance universitaire en Suède et ailleurs Lars Engwall	97
Valeurs, éthique et formation des enseignants : l'expérience du Pakistan Rukhsana Zia	119

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 19, n° 3

éditions **OCDE**
www.oecd.org/editions

imhe

ISSN 1682-346X
ABONNEMENT 2007
(3 NUMÉROS)
89 2007 03 2 P

