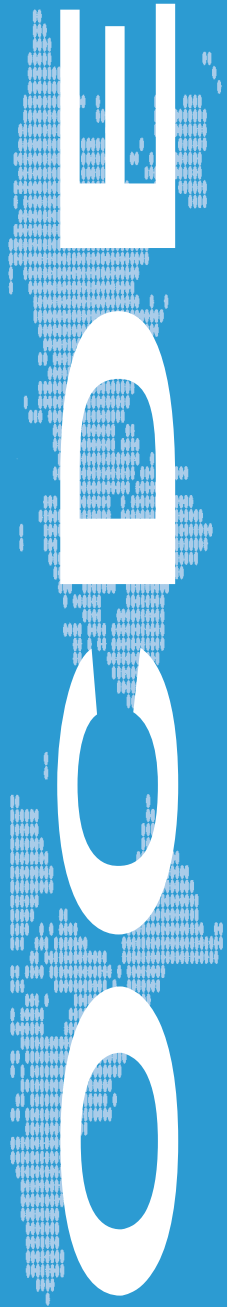


REVUE DU PROGRAMME SUR LA GESTION
DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 11 - n° 1

imhe



© OECD, 1999.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal, 75775 Paris
Cedex 16, France.

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 11 - n° 1

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 2001.

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

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



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

*

* *

Also available in English under the title:

HIGHER EDUCATION MANAGEMENT

© OCDE 1999

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

Gestion de l'enseignement supérieur

- Une revue destinée aux administrateurs et gestionnaires des établissements d'enseignement supérieur et aux chercheurs en gestion institutionnelle.
- Couvrant le domaine de la gestion institutionnelle à l'aide d'articles et de rapports de recherche.
- Une source d'information sur les activités et les manifestations organisées par le Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE).
- Publiée sous le titre *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur* de 1977 à 1988, elle paraît trois fois par an.
- Publiée 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 :

Pr. Maurice Kogan
48 Duncan Terrace
London N1 8AL
Royaume-Uni

Pour vous abonner, écrire au :

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

Abonnement 1999 (3 numéros) :
FF 385 \$70.00 DM 115 £45 ¥ 9 000

Prix (1999) d'un seul numéro :
FF 135 \$25.00 DM 40 £15 ¥ 2 900

Pour commander d'anciens numéros, écrire au :
Service des Publications de l'OCDE
2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France

Sommaire

L'impact du Rapport Dearing sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni Michael Shattock.....	7
L'apprentissage à vie et ses conséquences sur l'université du XXI ^e siècle Chris Duke	21
L'apprentissage à vie, un défi à relever pour l'enseignement supérieur : l'état des connaissances et les missions futures de la recherche Ulrich Teichler	43
L'enseignement tertiaire et l'apprentissage à vie : perspectives, observations et questions se dégageant des travaux de l'OCDE Alan Wagner.....	63
La maîtrise des changements : un défi pour les dirigeants de l'enseignement public supérieur John V. Byrne	79
Conflits de rôles et ambiguïtés dans les départements universitaires Carin B. Eriksson	91
La participation active des universités à la redynamisation des régions et au développement économique : étude de cas et perspectives Madeleine Atkins, John Dersley et Richard Tomlin	109
L'évolution de l'enseignement supérieur en Australie : perspective internationale Peter Coaldrake.....	131

L'impact du Rapport Dearing sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni

Michael Shattock
University of Warwick
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article passe en revue l'impact des recommandations formulées dans le rapport de la Commission nationale d'enquête sur l'enseignement supérieur, un an après sa publication. On fait valoir dans cet exposé que la Commission aurait dû être créée en 1988, c'est-à-dire avant que l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants ne commence et non pas après. En réalité, cette Commission a été créée en raison de la crise financière provoquée par cette expansion et, pour juger de l'impact de son rapport, il faut se demander dans quelle mesure les recommandations qu'il contient ont apporté des solutions à cette crise. Accessoirement, les travaux de la Commission ont permis de proposer un cadre à l'intérieur duquel pourrait être administré le système élargi d'enseignement supérieur. Certes, le rapport a fourni une analyse réelle des besoins financiers de l'enseignement supérieur, mais ses recommandations n'ont, en fait, été mises en œuvre que partiellement par le gouvernement. Cet article laisse entendre que l'enseignement supérieur doit à présent s'ajuster à ce niveau de financement qui reflète la transition d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse. Il indique en conclusion que la vision donnée dans le Rapport Dearing de la société apprenante, aussi imprécise soit-elle, est peut-être sa contribution la plus durable.

Vous l'avez nul doute remarqué, je ne suis pas Mme Blackstone, la ministre de l'Enseignement supérieur du Royaume-Uni et je vous prie de m'en excuser. Je ne suis non plus, cependant, ni son alter ego ni un agent de son ministère délégué pour lire le discours qu'elle prévoyait. J'ai bien pensé saisir l'occasion de cette allocution pour vous faire la déclaration d'orientation en matière d'enseignement supérieur que Mme Blackstone aurait dû vous présenter si les chiffres du Trésor et

la politique gouvernementale ne l'en avaient empêchée. J'aurais pu ainsi annoncer l'octroi de crédits supplémentaires, une expansion bien planifiée dans laquelle les investissements en capital auraient progressé au même rythme que les effectifs d'étudiants, et une pléthore d'autres mesures telles que l'abolition de la *Quality Assessment Agency*, et nous aurions pu tous nous réjouir à l'idée que l'enseignement supérieur avait enfin obtenu son dû dans au moins l'un des pays industriels développés. La prudence de ma part, je le crains, l'a emporté. J'ai songé à une autre possibilité qui aurait consisté à vous soumettre une « Brochure Bis » pour vous présenter l'enseignement supérieur britannique. Au Royaume-Uni, il est de plus en plus courant que des groupes d'étudiants, s'identifiant à des champions de la vérité, rédigent à l'intention de leurs nouveaux camarades une Brochure Bis à la place de celle, bien présentée, admirablement illustrée et rédigée en termes engageants, que l'université publie elle-même. Vous imaginez sans mal le tableau : la brochure officielle décrit des cursus passionnants dispensés dans des bâtiments ultra modernes par des savants de réputation mondiale alors que la brochure bis prévient le futur étudiant qu'il intégrera des classes surchargées situées dans des bâtiments miteux et dirigées par un corps enseignant épuisé, appauvri et attendant impatiemment un départ anticipé à la retraite. Là encore, c'est mon instinct de conservation qui l'a emporté : les Britanniques ne font pas leur autocritique en public lorsqu'ils sont à l'étranger.

Mme Blackstone avait été invitée à s'exprimer au sujet de la formation tout au long de la vie – je ne suis pas étonné qu'elle s'en soit sentie incapable car, bien que cette notion ait un grand retentissement au Royaume-Uni, il est très difficile d'en déterminer les aspects pratiques, et les politiques effectivement en jeu sont particulièrement floues. Je ne m'aventurerai pas sur ce terrain. D'après la rumeur, le document publié par le gouvernement britannique sur la formation tout au long de la vie, lui-même un chef d'œuvre de belles phrases pour l'essentiel creuses, aurait suscité plus d'un millier de réponses qui, je le crains, risquent pour la plupart d'être plus riches en rhétorique qu'en mesures concrètes. Je reviendrai ultérieurement à la question de la formation tout au long de la vie.

Plutôt que de consacrer mon allocution à cette question, j'ai pensé qu'il pourrait être plus utile de vous dire comment, depuis la dernière conférence générale tenue par l'IMHE il y a deux ans, les Britanniques ont fait face à ce tournant décisif dans l'enseignement supérieur, qui est à l'origine de la création de la Commission Dearing ou plus exactement la Commission d'enquête sur l'enseignement supérieur dont le rapport très attendu a été publié l'an dernier (NCIHE 1997). Il est temps, me semble-t-il, de réfléchir un peu aux débats intenses qui se sont déroulés et aux résultats obtenus ainsi qu'aux leçons que nous pouvons en tirer du point de vue de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur, du moins au Royaume-Uni. Les collègues d'autres pays y trouveront peut-être quelques messages de prudence.

A bien des égards, cette période de deux ans a été extraordinairement stimulante : nous avons assisté à un changement spectaculaire et bienvenu de gouvernement, et du moins à un niveau, à une évolution tout aussi spectaculaire de l'ordre des priorités des pouvoirs publics. Le pays est plus optimiste et puisque le gouvernement s'est engagé à investir dans le système éducatif à tous les niveaux, le moral dans l'enseignement supérieur devrait être élevé : tel n'est pas le cas et ce constat est l'un des thèmes de ce discours.

La crise, qui est apparue il y a environ trois ans et qui a conduit à la création de la Commission nationale d'enquête, avait pour origine, au milieu des années 80, un brusque changement d'attitude du gouvernement Thatcher à l'égard de l'enseignement supérieur. Ce revirement avait deux motifs : premièrement, le gouvernement souhaitait donner de l'enseignement supérieur une image plus positive que celle qu'avait véhiculé le Livre vert, très critiqué, *The Development of Higher Education into the 1990s* (DES, 1985). Cette évolution a abouti à la fois à la loi de 1988 qui a libéré les *polytechnics* de la tutelle des autorités locales et à l'instauration d'un climat, et de politiques de financement, favorables à un développement s'inspirant des mécanismes du marché. Deuxièmement, on s'était rendu compte que le secteur industriel de l'économie, qui connaissait alors une croissance très rapide sous l'effet incitatif des politiques financières du gouvernement, risquait d'être freiné dans son élan si la main-d'œuvre qualifiée produite par l'enseignement supérieur n'augmentait pas à un rythme identique. Les étudiants ont résolument suivi les politiques expansionnistes des pouvoirs publics. Les premières années du gouvernement Thatcher, avec leur cortège de réformes économiques très dures, avaient convaincu les jeunes arrivés en fin de scolarité qu'il était bien préférable, à long terme, de poursuivre des études dans le supérieur que de quitter le système scolaire prématurément et d'entrer directement dans la vie active. Aussi, l'enseignement supérieur s'est-il développé pour ainsi dire sans frein : entre 1989 et 1995 les effectifs d'étudiants ont augmenté de 50 pour cent.

Pour n'importe quel chef d'entreprise ou pour quiconque n'est pas aveuglé par l'idée exaltante de mettre en pratique les principes des mécanismes du marché dans le secteur public, c'est au début de la phase d'expansion qu'il fallait élaborer un plan stratégique. Dans nos propres établissements, nous nous serions demandés quelle infrastructure s'imposait, quels aménagements des sites étaient nécessaires et quelles conséquences cela impliquait pour les dotations en personnel ; or, la consigne dans les Conseils de financement était que les seules évaluations à opérer devaient consister à déterminer à quel niveau de coût marginal il était possible de financer l'expansion de l'enseignement supérieur. Malheureusement, la période d'essor économique a rapidement donné des signes d'essoufflement et s'est transformée en une très grave récession. Au moment où, en 1994, le ministère des Finances est intervenu pour arrêter l'expansion des effectifs d'étudiants, les dégâts étaient faits : le développement de l'enseigne-

ment supérieur avait été trop important et trop rapide pour rester dans les limites de l'enveloppe budgétaire prévue. La baisse, non planifiée, des dépenses par étudiant a été spectaculaire, et, si l'on se place du point de vue de la réforme de l'enseignement et de l'organisation des établissements, chaotique. Cette situation, c'est à dire l'amputation sensible prévue des dépenses publiques affectées à l'enseignement supérieur, est celle qui a incité la *Committee of Vice-Chancellors and Principals* – CVCP (commission des vice-présidents d'université et des chefs d'établissement) à menacer de faire payer des droits de scolarité aux étudiants pour compenser les crédits que l'État ne versait plus. Plutôt que de faire des droits de scolarité un thème électoral, les principaux partis politiques se sont mis d'accord pour mettre en place la Commission Dearing.

Si la Commission Dearing avait été créée en 1988 au lieu de 1996, la situation aurait peut-être été très différente aujourd'hui, mais en l'occurrence c'était comme arriver à la fumée des chandelles. Sans prendre le temps de réfléchir aux conséquences, le Royaume-Uni est passé d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse : le taux de fréquentation d'une classe d'âge est passé de 18 à plus de 30 pour cent et même à 45 pour cent en Écosse. La Commission Dearing avait en réalité pour mission non seulement de trouver une solution sur la façon de financer cette explosion des effectifs mais aussi de fournir des conseils rationnels sur les moyens possibles de gérer ce système distendu, et, qui plus est, de présenter son rapport dans l'année. Malheureusement, il lui a été demandé d'accomplir cette tâche au moment où s'est opéré le changement de gouvernement le plus décisif depuis l'élection générale de 1964. Et pour couronner le tout, la Commission Dearing, c'était fatal, a été mise en comparaison avec son illustre prédécesseur, la Commission Robbins sur l'enseignement supérieur, dont le rapport paru en 1963 avait prévu la croissance de ce secteur de l'éducation jusqu'en 1980 (Robbins Report, 1963). J'en dirai un peu plus ultérieurement au sujet du parallèle Robbins/Dearing mais il faut avouer que la Commission Dearing a été immédiatement défavorisée à la fois en raison du délai qui lui avait été imparti pour faire rapport et du fait que son budget n'avait rien à voir avec celui qui avait permis à la Commission Robbins de créer sa propre équipe de chercheurs. La Commission a inévitablement fini par trop compter sur les communications écrites de différents groupements d'intérêts ainsi que sur l'aide, sous forme d'enquêtes, que lui ont proposée diverses sources servant leurs intérêts propres. En un an, elle n'a tout bonnement pas eu le temps d'étudier attentivement certaines des questions : il lui aurait fallu beaucoup plus de temps pour rédiger un rapport plus synthétique. Elle a cependant bel et bien réussi à susciter une avalanche de témoignages écrits, émanant d'établissements d'enseignement, d'organisations, de sociétés savantes et de particuliers, qui, pour la plupart, montrent combien il nous apparaît à nous tous difficile de composer avec le nouveau système d'enseignement supérieur généré par l'explosion des effectifs. Le Rapport

Dearing, intitulé *Higher Education in the Learning Society* a été publié en temps voulu, le 17 juillet 1997, et comprenait un rapport principal de 466 pages et 14 annexes. De par sa taille, c'est un monument : il pèse 6.3 kg ; il comprend 93 recommandations et représente une œuvre remarquable compte tenu du temps dont disposait la Commission.

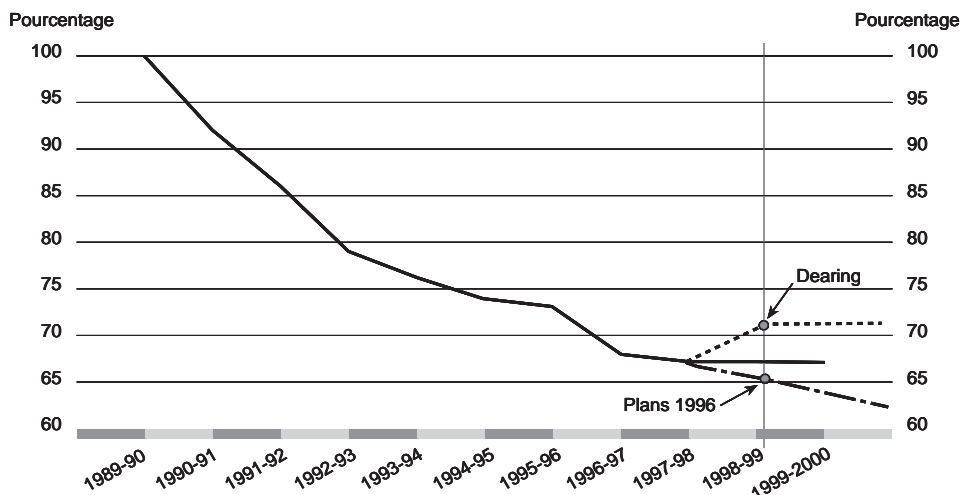
Mon propos dans cette allocution est non pas de résumer les 93 recommandations ou de décrire dans le détail leurs répercussions mais de m'exprimer sur les principaux thèmes et sur les mesures concrètes auxquelles ils ont donné lieu. Environ un an après la publication du rapport, l'agitation qu'il a suscitée commence à retomber et nous pouvons commencer à voir ce rapport et son retentissement avec un certain recul. A mon sens, il faut, en fin de compte, évaluer ce document en fonction de l'efficacité des propositions financières qu'il contient puisqu'au départ la Commission a été créée pour résoudre les problèmes financiers de l'enseignement supérieur. La Commission, toutefois, a été encouragée à la fois par la mission qui lui a été confiée et par les témoignages qu'elle a reçus à élargir beaucoup plus son champ d'investigation. Elle a souscrit à l'idée que les effectifs du supérieur augmenteraient probablement pour atteindre au moins un taux de fréquentation d'une classe d'âge de 45 pour cent dans l'ensemble du Royaume-Uni mais elle s'attendait à voir une proportion considérable des effectifs supplémentaires s'orienter vers des filières plus courtes que celles conduisant au premier diplôme universitaire traditionnel au Royaume-Uni. Elle a préconisé d'investir beaucoup plus dans l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement universitaire et de recourir plus largement à la formation à distance sous toutes ses formes. Elle a accordé une très grande attention aux questions de qualité et, suivant en cela les propositions qui se faisaient alors jour, elle a approuvé la fusion dans un seul organisme des dispositifs britanniques de contrôle de la qualité, l'un relevant de la CVCP et l'autre des conseils de financement, mais elle a en outre recommandé d'attribuer des pouvoirs très importants à ce nouvel organisme, y compris celui d'examiner les plaintes formulées par des étudiants à l'encontre de leur établissement. La Commission s'est également inquiétée de la qualité de la formation dispensée dans le supérieur et a recommandé la création d'un *Institute of Learning and Teaching* (Institut spécialisé chargé de définir et de diffuser les nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage) qui tendrait à mettre en place un système de délivrance de licence d'enseignement pour les professeurs du supérieur. La Commission a souhaité mettre en place une stratégie nationale visant à désigner des examinateurs extérieurs pour assurer une plus grande uniformité du point de vue de la qualité des diplômes britanniques et elle voulait fixer des critères définissant les niveaux minimums requis. Elle a approuvé le mécanisme d'évaluation de la recherche (*Research Assessment Exercise*) en fonction duquel sont répartis les financements affectés à cette activité mais a souhaité que les universités qui ne sont pas axées sur les travaux

de recherche bénéficient de financements pour réaliser des études approfondies. Elle s'est déclarée fermement favorable à l'autonomie des établissements mais a proposé de modifier sensiblement et de renforcer la structure des conseils d'administration des universités. Elle a proposé de nouvelles définitions pour réguler l'obtention du statut d'université par de nouveaux établissements.

Ces recommandations visent pour la plupart à apporter des solutions à des problèmes réels mais comme elles ont été parfois formulées en des termes trop détaillées et trop directifs, leur mise en œuvre sera sans doute plus approximative et plus incertaine que la Commission ne l'aurait voulu. Alors que le rapport comprend de nombreuses indications allant dans le sens d'une diversification accrue des établissements, il semble au fond favoriser une plus grande centralisation et systématisation de la gestion de l'enseignement supérieur et tend à privilégier l'autorité et l'ordre bureaucratique plutôt que la vitalité et la créativité des établissements. Ce constat a suscité des préoccupations particulières en ce qui concerne la qualité : en effet, beaucoup d'universités craignent que « la démarche qualité » ne devienne un processus trop onéreux et trop bureaucratique et que l'organisation nationale du système d'examineurs extérieurs, telle qu'elle est suggérée, n'empiète trop sur l'autonomie des établissements. Le *Institute of Learning and Teaching* prend forme mais là encore selon des modalités plutôt moins formalisées que celles proposées par la Commission Dearing. De nombreuses universités de renom ont exprimé la crainte qu'en appliquant une directive commune au gouvernement des établissements, on ne tienne compte ni du passé ni de la diversité des universités ni d'ailleurs de certains des facteurs mêmes qui en ont fait la réputation. En l'absence du volumineux Rapport Dearing, nombre de ces idées auraient peut-être été formulées normalement mais auraient été débattues séparément au lieu de l'être dans le cadre d'un ensemble de propositions coordonnées. La mise en application de ces idées progresse néanmoins, bien que dans les faits les nouvelles structures soient moins contraignantes que la Commission Dearing ne semblait le vouloir.

Dans tous ces domaines, on constate surtout une progression et une évolution naturellement lente plutôt que des changements d'orientation radicaux. C'est donc dans le domaine du financement de l'enseignement supérieur que nous devrions évaluer si l'enquête nationale a produit une réforme radicale. La crise qui est à l'origine des propositions faites par la Commission des vice-présidents et chefs d'établissements (CVCP) d'imposer des droits de scolarité aux étudiants trouve une bonne illustration dans la figure 1. Ce graphique montre que la progression rapide des effectifs d'étudiants a été de pair avec une baisse très brutale de la dépense réelle et prévue par étudiant. Cette évolution a naturellement entraîné une dégradation très sensible du taux d'encadrement avec tous les problèmes annexes qui en résultent y compris la nécessité d'adapter l'organisation de l'enseignement, et l'impossibilité d'investir dans les infrastructures universitaires – les bibliothèques,

Figure 1. Financement public réel par étudiant dans l'enseignement supérieur



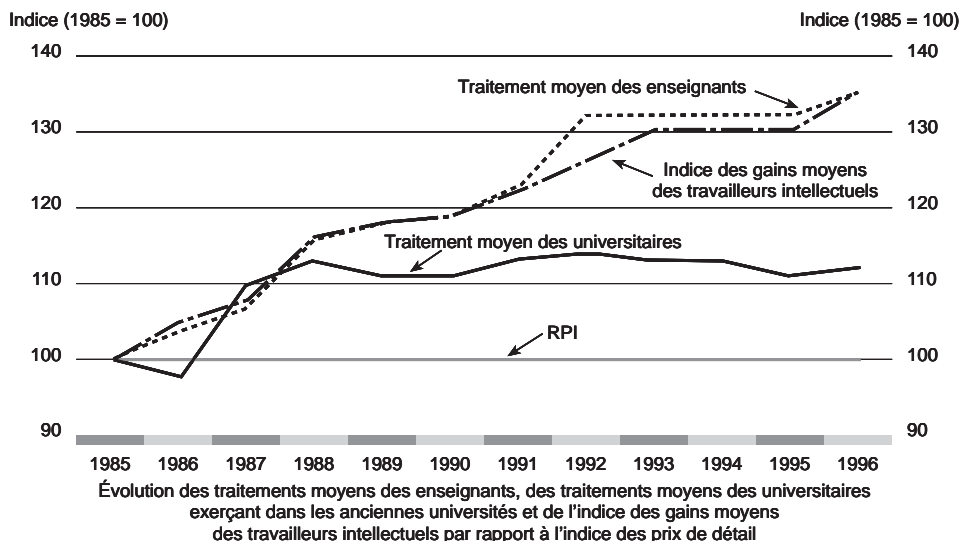
Source : Rapport DfEE sur les incidences du financement public sur l'enseignement supérieur, HM Treasury, 1997.

les installations et les locaux dont les salles de cours – nécessaires pour accueillir des effectifs plus nombreux. Plus grave pour l'avenir à long terme de ce secteur, les rémunérations des universitaires ont baissé par rapport à celles perçues dans d'autres professions de niveau comparable : au Royaume-Uni en effet, les dépenses salariales doivent être couvertes par les budgets des universités (figure 2).

La Commission Dearing a fait état d'une crise immédiate et de besoins financiers à plus long terme. Dans l'immédiat, la Commission a recommandé l'injection de 350 millions de livres en 1998-99 et de 565 millions en 1999-2000. A plus long terme, elle a recensé six raisons pour lesquelles des contributions supplémentaires s'imposaient :

- « l'accroissement des effectifs d'étudiants ;
- les aspects de la formation tout au long de la vie ;
- la rénovation du parc immobilier et le remplacement des équipements obsolètes (étant donné en particulier les progrès dans le domaine des technologies des communications et de l'information) ;
- les recherches, ce qui comprend les infrastructures et le développement régional ;
- l'amélioration des allocations de subsistance accordées aux étudiants ;
- le relèvement des traitements perçus dans l'enseignement supérieur afin

Figure 2. Baisse relative des rémunérations moyennes des universitaires, 1985 à 1996



Source : UCEA.

de les aligner davantage sur les salaires proposés dans d'autres secteurs de l'économie. » (NCIHE 1997, Para. 17.30.)

Afin de répondre à ces impératifs, la Commission a notamment recommandé que les étudiants acquittent des droits de scolarité correspondant à un taux uniforme de 25 pour cent du coût moyen de leur formation, un contrôle de ressources étant prévu pour protéger les étudiants issus de milieux économiquement défavorisés. Toutefois, malgré diverses autres sources d'économies, la Commission a également estimé qu'il serait nécessaire d'accroître la dépense publique à moyen terme d'environ 2 milliards de livres. Pour résoudre le problème que posent les salaires peu élevés des universitaires, la Commission a recommandé la création, par les employeurs de l'enseignement supérieur, d'une Commission d'examen indépendante, dont le président serait désigné par le gouvernement et qui devrait faire rapport en avril 1998.

L'arrivée au pouvoir du nouveau gouvernement en mai 1997, avant que ces recommandations n'aient été rendues publiques, a sensiblement compliqué les choses d'autant qu'au moment où la Commission délibérait, le parti travailliste, alors dans l'opposition, avait dû, avant de se présenter aux élections générales,

adopter quelques positions claires au sujet des dépenses publiques. L'opposition avait donc annoncé que durant les deux premières années de son mandat elle conserverait le budget des dépenses publiques arrêté par le gouvernement conservateur puis soumettrait les dépenses à un examen exhaustif devant s'achever en juillet 1998. Les suites précises données aux recommandations de la Commission Dearing en matière de financement ont donc été effectivement retardées d'un an. Le nouveau gouvernement, toutefois, a immédiatement décidé, suivant en cela la recommandation de la Commission Dearing, de faire acquitter des droits de scolarité aux étudiants universitaires du premier cycle, et une législation, à présent votée, porte application, sous condition de ressources, d'un droit de scolarité uniforme de 1 000 livres par an à compter de l'année universitaire en cours 1998-99. En conséquence, les universités se trouvent actuellement confrontées à toutes les difficultés liées à la mise en place d'un nouveau système de droits de scolarité. Mais en dépit de vives protestations, le nouveau gouvernement a confirmé, contrairement à ce que recommandait la Commission Dearing, que le système de subventions au titre des frais de subsistance des étudiants sera supprimé à compter de l'année universitaire 1999-2000 et remplacé par un système de prêts plus complet que celui qui existait jusqu'à présent. Les répercussions de ces mesures sur certains aspects de la formation tout au long de la vie seront examinées dans un instant.

Dès que les grandes lignes de l'examen exhaustif des dépenses ont été rendues publiques en juillet, il est apparu immédiatement que le gouvernement en matière de dépenses entendait privilégier davantage l'enseignement primaire et secondaire et la formation complémentaire, et que, si l'enseignement supérieur devait bénéficier d'une aide supplémentaire à la recherche, l'objectif dans l'immédiat était d'exiger un nouveau gain d'efficacité de 1 pour cent en 1999-2000 sans aucune promesse de retour ultérieurement aux chiffres recommandés dans le Rapport Dearing. Le gouvernement a laissé entendre qu'il envisageait de développer les filières courtes postsecondaires au lieu d'encourager une nouvelle expansion massive du supérieur proprement dit, bien qu'il ait veillé à ne dévoiler encore aucun plan à long terme. S'agissant des salaires des universitaires, le gouvernement a refusé de nommer le président de la Commission indépendante, s'assurant de cette façon qu'il ne sera pas obligé de fournir des moyens de financement à l'appui des conclusions de cette Commission. L'examen lui-même est en cours mais les conclusions n'en sont pas attendues avant la fin de cette année et, compte tenu de la position du gouvernement au sujet des rémunérations dans le secteur public, on ne sait pas au juste comment celles-ci pourront être mises en œuvre. Jusqu'à présent, et contrairement aux recommandations de la Commission Dearing, le gouvernement n'a pas débloqué de crédits supplémentaires pour investir dans les technologies de l'information. La figure 1 montre dans quelle

mesure l'enquête nationale a amélioré la situation financière dans l'enseignement supérieur.

Quelles conclusions pouvons-nous tirer de l'ensemble de ces propos ? Les cyniques pourraient soutenir que la création de la Commission Dearing n'a été qu'une manœuvre subtile pour obliger les responsables politiques à accepter l'imposition de droits de scolarité aux étudiants. Cette vision des choses serait, toutefois, vraiment trop désolante. Je pense en particulier que les défenseurs de cette thèse sous-évaluent l'utilité du débat qu'a suscité la création de l'enquête nationale et l'éclairage que la publication du rapport a donné à l'examen des problèmes engendrés par le développement de l'enseignement supérieur de masse. Cet exercice donne cependant à croire que nous nous sommes montrés beaucoup trop optimistes, nous dans l'enseignement supérieur – tout comme peut-être la Commission d'enquête nationale – en pensant que les arguments solides et évidents en faveur d'une augmentation de nos ressources auraient la priorité sur toutes les autres sollicitations que les administrations publiques, qu'il s'agisse des services éducatifs, sociaux ou de santé, exercent pour obtenir les deniers de l'État. En tant que contribuable ou en tant que citoyen, je donnerai moi-même un rang de priorité plus élevé aux établissements scolaires qu'à l'enseignement supérieur dans l'affectation des dépenses publiques d'éducation. La morale que nous devons tirer est, je pense, que les rapports soi-disant « remarquables », si bien conçus soient-ils, ne sauraient avoir plus de poids que les priorités économiques et sociales fondamentales d'un État moderne. L'enseignement supérieur, aujourd'hui de masse, ne mobilisera pas le niveau de financement par étudiant dont il bénéficiait dans le temps lorsqu'il s'adressait à une élite. Le véritable enjeu en ce qui concerne l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, c'est de reconnaître que nous ne pouvons revenir en arrière et que nous devons nous adapter à l'état actuel des choses.

Le Rapport Dearing n'est pas vraiment comparable au rapport Robbins ni de par sa facture ni de par la profondeur de sa réflexion mais il est d'une époque différente et n'avait pas la même finalité. D'ailleurs, rappelons-nous que nombre des principales recommandations structurelles figurant dans le rapport Robbins ont été rejetées ou oubliées dans les trois ans qui ont suivi leur diffusion. La réflexion de la Commission Dearing sur les moyens de financer l'enseignement supérieur de masse au Royaume-Uni représente, malgré tout, un effort intellectuel indéniable et il est navrant qu'elle n'ait aucune chance à présent de se concrétiser.

S'il est vrai que le rapport a eu pour effet d'atténuer quelque peu les réductions spectaculaires prévues par le gouvernement précédent, il n'a pas empêché du moins pour le moment la baisse permanente des budgets des universités. Je ne vois pas la situation évoluer. Les établissements sont de ce fait inévitablement amenés à repenser intégralement leur avenir financier et à déterminer de quelle

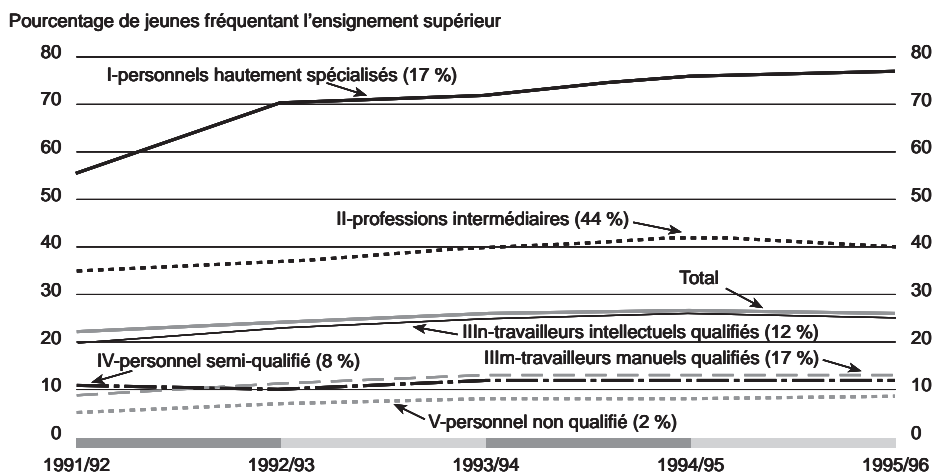
façon ils peuvent se procurer des moyens de financement de sources autres que publiques. Malheureusement, je ne pense pas que le dispositif de financement postérieur à l'époque Dearing soit générateur de stabilité. La décision d'imposer les droits de scolarité uniformes, fixés à 1 000 livres, dans l'ensemble des établissements est incompatible avec la diversité du système. Bien que je sois favorable au principe d'une stratégie égalitaire dans laquelle les étudiants contribueraient au financement de l'enseignement supérieur, je crains que cette solution ne soit pas pour l'essentiel viable à long terme ; d'après moi, il sera difficile dans quelques années de résister aux pressions en faveur de l'instauration d'une plus grande différenciation des droits à acquitter correspondant à la différenciation croissante du système d'enseignement supérieur lui-même.

Plus d'un an après sa parution, je pense qu'il serait maintenant possible de laisser de côté le Rapport Dearing, sauf l'un des thèmes que la Commission a résolument inscrit à l'ordre du jour en matière d'enseignement supérieur : celui de la formation tout au long de la vie. Dans le premier chapitre du rapport, intitulé *A vision for 20 years : the learning society* (une vision à 20 ans : la société apprenante), il est précisé :

« L'éducation a pour but d'améliorer les chances de chacun dans la vie : elle contribue à la qualité de vie dans son ensemble. Notre vision est focalisée sur cette prise de conscience de la finalité de l'enseignement supérieur dans le développement de notre peuple, de notre société et de notre économie. Au siècle prochain, les nations économiquement prospères seront celles qui auront su devenir des sociétés apprenantes, c'est-à-dire des sociétés dans lesquelles chaque personne, grâce à un système efficace de formation, ne cesse d'apprendre tout au long de sa vie. » (NCIHE, para. 1.1.)

Le rapport ne comprend pas, à proprement parler, de recommandations précises au sujet de la formation tout au long de la vie si ce n'est à propos des inégalités sociales devant l'accès à l'enseignement supérieur (figure 3), auxquelles une série de recommandations visent à remédier. Dans quelle mesure ces recommandations seront-elles mises en œuvre ou se révéleront-elles réalistes lorsque le gouvernement aura pris des dispositions en vue de supprimer les allocations de subsistance, jouant ce faisant, semble-t-il, à l'encontre à la fois des recommandations de la Commission Dearing et de l'élargissement voulu de l'accès à l'enseignement supérieur ? Nous en saurons plus d'ici un an lorsque nous pourrons évaluer l'impact de ces mesures sur l'accès aux études supérieures des adultes ou des élèves issus de milieux défavorisés. En revanche, le programme plus vaste de formation tout au long de la vie a mobilisé l'imagination du nouveau gouvernement qui, cette année, en janvier, a fait paraître un rapport intitulé *The Learning Age* (DfEE – ministère de l'Éducation et de l'Emploi, 1998). Comme je l'ai dit au début de cette allocution, le gouvernement ne peut guère proposer des dispositions

Figure 3. Taux de fréquentation en Grande-Bretagne, selon l'origine socio-économique



Note : Le pourcentage indiqué entre parenthèses correspond à la proportion d'étudiants issus de ce groupe socio-économique particulier.

Source : DfEE, cité comme Chart 3.8 Dearing Report.

spécifiques en matière de formation tout au long de la vie d'autant moins qu'il ne paraît pas disposé à débloquer de nouveaux et importants moyens de financement. Mais, alors que le meilleur défenseur de l'enseignement supérieur, à savoir la Commission Dearing, semble ne pas être parvenu à inverser la tendance financière caractéristique des dix dernières années, la possibilité de faire valoir l'utilité de l'enseignement supérieur pour la société est une idée à laquelle il faut absolument s'accrocher. J'ai démontré précédemment à cette assemblée que les universités doivent se montrer expressément et directement utiles à la société tout en étant efficaces du point de vue académique. La formation tout au long de la vie représente un aspect important de cette nouvelle priorité accordée à l'utilité, que son but soit de remédier à un handicap devant l'enseignement ou d'améliorer les performances de professionnels très qualifiés. La société apprenante, telle que la Commission Dearing l'a perçue, pourrait être l'élément du rapport qui restera en mémoire lorsque les questions de financement et d'organisation du système tout entier seront oubliées depuis longtemps, peut-être parce qu'il représente sinon une idée nouvelle du moins une mission réinventée pouvant être assignée à l'enseignement supérieur. Si l'on s'emploie avec détermination à remplir cette mission, celle-ci pourrait même redonner à l'enseignement supérieur la priorité qu'il mérite dans l'affectation des crédits budgétaires.

RÉFÉRENCES

Higher Education in the Learning Society (1997),

The National Committee of Inquiry, HMSO.

Robbins Report (1963),

Report of the Committee on Higher Education, Cmnd 2154, HMSO.

The Development of Higher Education into the 1990s (1985),

DES, Cmnd 9524 HMSO.

The Learning Age (1998),

DfEE, CM 3790, The Stationery Office.

L'apprentissage à vie et ses conséquences sur l'université du xxi^e siècle

Chris Duke

University of Western Sydney
Australie

RÉSUMÉ

L'émergence de l'apprentissage tout au long de la vie, après une période d'abandon, comme concept et comme besoin social, représente un défi et une chance pour les universités. La notion d'apprentissage à vie et d'autres termes et concepts nouveaux appellent des éclaircissements. De nouvelles significations-clés apparaissent. Les universités doivent devenir des organisations apprenantes ; pour prospérer, elles doivent englober leurs régions apprenantes et les servir. De nouvelles fonctions s'ajoutent à d'anciennes qui perdureront, certaines, telles la recherche et la socialisation, sous des formes différentes. Autant que le développement du personnel, celui de l'organisation prend une importance croissante. L'enseignement supérieur continuera de se diversifier. Dans le système universel naissant, la part de l'enseignement supérieur qui se situe en dehors des universités va en augmentant, mais les universités restent un lieu privilégié de rencontres et d'apprentissage en commun et leur rôle de temples, de dépositaires, de protecteurs de la sagesse peut s'en trouver accru.

PERSPECTIVE ET ORIENTATION

Le titre de cet article est optimiste car il implique peut-être que l'université survivra pendant tout le xxi^e siècle et même au-delà. Une génération d'auteurs a déjà écrit au sujet de la crise de l'université (voir, par exemple, Scott, 1984, Coaldrake et Stedman, 1998). L'agitation qui règne en cette fin de siècle est accentuée par ceux qui voient dans le développement de l'enseignement supérieur un effondrement du niveau de formation, la fin d'une civilisation et l'arrivée d'une nouvelle barbarie, la désertion de l'intellect, l'abêtissement des sociétés. Pour ces

penseurs, l'enjeu, c'est la survie même de l'université plutôt que sa configuration précise.

Je demeure pour ma part optimiste. Persuadé que l'être humain peut s'améliorer sinon atteindre la perfection, praticien de la consultation organisationnelle et de la concertation collective pour asseoir une évolution participative, j'adhère sans faille au « projet des lumières ». Les remous de l'après-modernisme me fascinent mais ne m'ébranlent pas ; je suis un pragmatique. Je crois aussi à une vigilance de tous les instants, à la défense du principe d'une université, d'une collectivité et d'une société. La survie d'une identité autre qu'utilitaire pour l'université l'exige, de même d'ailleurs que la survie d'une saine démocratie.

Les conditions et les valeurs que professent ceux qui dirigent et gèrent les établissements revêtent une importance capitale pour l'université du ^{xxi}^e siècle. Plus on nourrit d'incertitudes au sujet du présent et du futur, plus il faut avoir une vision, une mission et une orientation explicites, malgré le scepticisme déstabilisateur que génèrent ces questions. La notion de « mission » était copieusement persiflée, lorsqu'elle a été introduite dans les années 70. Ces derniers temps, la notion de vision est devenue « la tarte à la crème ». Elle aussi se banalise. Pire encore, cette notion peut aussi se trouver associée à des formes certes ambitieuses mais trop mécaniques et irréalistes de « planification stratégique » qui tentent de transposer la vision en des actions parfaitement déterminées, tout en ignorant la confusion hésitante de la gestion moderne, la réalité des particularités de l'être humain et de ses comportements organisationnels (voir Stacey, 1980). Les dirigeants universitaires du siècle à venir doivent accepter qu'ils peuvent guider, mais non pas déterminer ni contrôler.

Passons plus précisément aux conséquences d'un apprentissage à vie pour l'université future. Mes observations se veulent de portée générale et respectueuses de la diversité des cultures, des traditions et des systèmes d'enseignement supérieur des différents pays (Turbin, 1995). Elles refléteront cependant, en général, davantage la situation du Royaume-Uni où j'ai travaillé pendant de nombreuses années et celle de l'Australie où je suis actuellement en poste.

QUELQUES MOTS, EXPRESSIONS ET SIGNIFICATIONS CLÉS

En anglais, deux termes anciens et quatre plus récents jouent un rôle important dans ce débat. Ce sont les termes suivants : *university and higher education* (université et enseignement supérieur) ; *lifelong learning and learning society* (apprentissage à vie et la société de l'apprentissage) ; *learning organisation and learning region* (organisation et région apprenante). (Certains termes clés dans d'autres langues ne sont pas toujours faciles à traduire ; c'est le cas des termes français « éducation permanente et formation ».) De plus, un terme tel qu'université n'a

pas les mêmes connotations dans toutes les sociétés, encore que sa signification coïncide très largement dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Les expressions « université » et « enseignement supérieur » ne sont pas interchangeables, bien qu'on les emploie souvent comme si c'était le cas. L'OCDE a réintroduit le terme « tertiaire » et certains préfèrent « postsecondaire » (OCDE, 1997). Il pourrait paraître logique de parler d'éducation postscolaire pour décrire tous les types de formation postérieurs à l'enseignement secondaire, cette étape étant le pendant de la phase initiale d'éducation préscolaire. Une autre méthode consiste à établir une distinction entre la formation postinitiale et l'ensemble des types de formation initiale (d'ordinaire « à temps plein ») mais cette distinction n'est, en l'occurrence, d'aucun secours. En réalité, l'université dans l'avenir prévisible continuera d'assurer un enseignement supérieur à la fois initial et postérieur à une expérience professionnelle, mais, il est vrai, selon des combinaisons différentes et évolutives. L'enseignement universitaire toutefois n'englobe, et n'englobera pas toutes les formes d'enseignement supérieur. « L'université » se diversifiera dans sa nature, ses structures et ses fonctions tandis que « l'enseignement supérieur » se déroulera dans des lieux de plus en plus différents en dehors mais aussi au sein des universités diversifiées du ^{xxi}^e siècle.

La question fondamentale qui se pose en filigrane est la suivante : a-t-on le sentiment que l'université conserve une mission absolument essentielle ? Une « véritable » université se distingue d'ordinaire des autres établissements tels que les organismes de formation ou les centres universitaires (les *community college*) où seule la fonction d'enseignement est assurée. Dans le présent document, je pars du principe et je soutiens que l'université continue donc d'être un établissement prisé et distinctif quoique différent de celui où nous nous rappelons avoir fait nos études : un temple et un centre de services. Je reviendrai sur ce point ultérieurement après avoir examiné la société en mutation dans laquelle l'université se trouve et dont l'enseignement supérieur est une caractéristique omniprésente.

LA SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE ET L'APPRENTISSAGE A VIE

L'apprentissage à vie est une expression devenue subitement et remarquablement à la mode dans les milieux que je connais le mieux. Elle apparaît à présent dans toutes sortes de documents : les déclarations de politique générale, les allocutions d'hommes politiques et de chefs d'entreprises, les projets des établissements scolaires et postsecondaires, les objectifs des formations, les indicateurs de résultats, les brochures proposant des programmes de formation de deuxième ou troisième cycle, des formations professionnalisées courtes et des programmes de formation pour adultes, ainsi que les publicités paraissant dans la presse à ce sujet. La « société de l'apprentissage » est une expression qui est aussi désormais

largement admise bien qu'elle ne soit pas utilisée aussi couramment que l'apprentissage à vie.

En Europe, *l'Année européenne de l'éducation et de l'apprentissage à vie* (1996) a vu naître des organisations, des initiatives et des réseaux nouveaux qui ont alimenté l'ensemble de cette campagne et en ont tiré parti. En Grande-Bretagne, un grand projet de recherche financé par l'État (ESRC) a pour thème *The learning society* (Coffield, 1997). Est venue ensuite l'année de l'apprentissage à vie dans le Taipei chinois (ROC, 1998). Le rapport Delors, vingt-cinq ans après le rapport Faure, symbolise, pourrait-on dire, l'avènement pour la deuxième fois et avec plus de force, de ces concepts et d'autres idées connexes (Faure, 1972 ; Delors, 1996).

Ce qui est différent, c'est le monde dans lequel ces concepts ont été réintroduits. A l'instar d'expressions telles que *recurrent education* et « éducation permanente », celles-ci ont été forgées pour l'essentiel par l'OCDE, l'UNESCO et d'autres organisations intergouvernementales analogues basées en Europe, à la fin des années 60 à une époque où l'optimisme social et économique étaient de mise. Depuis lors, le problème de la guerre froide a été remplacé par l'incertitude économique que laissent à présent planer la crise secouant la région d'Asie de l'Est et du Sud-Est ainsi que le rationalisme économique peut-être en déclin maintenant, et le chômage systémique, et par les interrogations sociales et existentielles dont la Communauté européenne se préoccupe en s'attaquant à « l'exclusion sociale » et qui trouvent une expression plus générale dans le postmodernisme.

Le discours de Bengtsson (OCDE, 1973) et de Faure du début des années 70 prend donc un nouvel éclairage dans un contexte socio-économique nouveau et en mutation. La popularisation et la banalisation de ces termes et concepts essentiels ne sont pas une raison de les abandonner ou d'ignorer les réalités et les enjeux qu'elles véhiculent. *L'apprentissage à vie* et la *société de l'apprentissage* mettent en cause l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances ne peut se faire qu'en classe, ainsi que l'idée qu'il s'agit essentiellement d'un processus formatif préalable à toute expérience professionnelle, et contrôlé dans un but précis par la société sinon par l'État. Ces notions représentent la fin du monopole des éducateurs (de l'emprisonnement dans les salles de classe, pour reprendre les termes d'Illich et de Verne, 1976) mais exigent également que l'on repense les fonctions des établissements d'enseignement et la nature des apprentissages dans une société fondée sur le savoir, alimentée par les industries de la diffusion des connaissances.

Un débat fort animé se déroule également au sujet des valeurs fondamentales que représente *l'apprentissage à vie*, débat dans lequel il est question des impératifs civiques et économiques, de la formation libératrice (ancien système de valeurs concernant la formation des adultes) et de la formation fonctionnaliste axée sur l'emploi (thème retenu dans le discours sur le rationalisme économique,

la gestion des ressources humaines, les compressions d'effectifs, la reconception des procédés de production, etc.).

Le discours de ceux qui utilisent ces nouvelles expressions se situe donc à plusieurs niveaux, tantôt superficiels tantôt profonds. Ces expressions représentent un espace idéologique disputé dans lequel les dirigeants d'universités (et d'autres établissements) doivent frayer leur chemin. D'un côté, elles indiquent les orientations à suivre pour qu'en permanence les universités et les établissements d'enseignement supérieur en général procèdent à un rajeunissement et une réinterprétation de leurs rôles, ce qui est essentiel pour s'adapter à la structure des sociétés du XXI^e siècle – c'est donc un moyen d'appréhender, et de désigner, un changement fondamental de modèle. De l'autre, elles sont très exposées à une approche réductrice. Segmentées, individualisées et donc réduites, elles cessent d'être véritablement utiles.

ORGANISATIONS ET RÉGIONS APPRENANTES

L'autre expression phare, également très sujette au simplisme, est *l'organisation apprenante* qui fait l'objet de publications de plus en plus nombreuses et témoignant d'une analyse de plus en plus perspicace (voir, par exemple, Starkey, 1997). Cette expression est elle aussi le siège d'une rivalité idéologique. Il y a ceux qui assimilent la gestion des salariés à celle des marchandises : les ressources humaines sont un capital qui a besoin d'être entretenu et modernisé tout comme les bâtiments et les infrastructures des technologies de l'information, ou d'être remplacé lorsqu'il n'a plus aucune valeur et est devenu obsolète. Dans cette optique, l'organisation apprenante est celle qui investit dans l'actualisation des compétences de ses salariés pour leur permettre d'effectuer un travail précis et efficace. Qu'il s'agisse de procéder à un remplacement, avec les coûts que cela suppose, ou d'investir dans une « remise à jour », le coût de la formation est calculé par l'entreprise. L'organisation apprenante qui atteint son objectif est celle qui assure régulièrement à ses salariés une formation de mise à jour pour leur permettre de maintenir des niveaux élevés de productivité. La formation ne se conçoit qu'au niveau de l'individu.

Entendue dans un sens plus large et plus étoffée, la notion d'organisation apprenante se situe naturellement entre celle, plus vaste, de société de l'apprentissage et celle d'apprenant tout au long de la vie. En règle générale, l'apprenant a le goût et la capacité de sans cesse apprendre, l'esprit curieux ainsi que les facultés intellectuelles et les formes de raisonnement critique et autocritique nécessaires pour être ouvert aux connaissances nouvelles, plutôt que la peur de l'inconnu. Telles sont les capacités et les caractéristiques d'une société tout entière qui, de la même façon, médite sur ses expériences et en tire les enseignements, adaptant son organisation, ses méthodes et ses finalités de façon à se développer – que sa

croissance se mesure par la richesse nationale, exprimée par le PNB et le PIB, ou par rapport à une série plus large d'indicateurs sociaux et écologiques. Cette société-là ne se borne pas à proposer toutes sortes d'activités d'enseignement et de formation. Vue sous cet angle, l'instauration de la *société apprenante* est une entreprise politique inéluctable.

A partir de ces acceptions plus larges, *l'organisation apprenante* représente une ambition plus grande et plus complexe que celle de l'organisme de formation ou même de l'entreprise éducative. Non seulement elle entend exploiter le potentiel de tous ses membres par des activités de perfectionnement et par une aide à l'autoformation mais elle adopte également le principe de la formation sur le tas, sur le lieu de travail et grâce à celui-ci, de sorte que l'organisation devient capable de se renouveler elle-même et de s'adapter afin de survivre et de se consolider. Conjugués, les efforts de formation qui contribuent à forger une identité et une finalité institutionnelles communes (le sentiment de la mission à accomplir et de l'orientation à suivre), permettent à l'ensemble de l'organisation de s'adapter et d'évoluer car elle a une perception plus fine de l'environnement dans lequel elle se trouve et interagit plus efficacement avec lui à leur profit mutuel.

La question de l'environnement dans lequel se trouve l'université nous amène à la sixième expression clé, la *région apprenante*. La documentation socio-écologique ainsi que les théories récentes en matière d'organisation et parfois en matière de gestion mettent en évidence l'importance des alliances stratégiques, des partenariats et des réseaux de collaboration par l'intermédiaire desquels les plus prospères des entreprises et secteurs fondés sur le savoir interagissent au sein de leurs régions dans l'intérêt de toutes les parties prenantes (Goddard, 1998). La théorie des systèmes ouverts nous a fait prendre conscience depuis longtemps de l'importance que revêtent les interactions de l'organisation avec son milieu environnant (Emery, 1969). La mise en réseaux est désormais un facteur essentiel de réussite pour les entreprises modernes car ces dernières investissent alors conjointement efforts et ressources dans un but commun. Paradoxalement, la région géographique devient un nouveau pôle d'activité mais aussi de planification politique et économique tandis que l'internationalisation et la mondialisation figurent au programme de pratiquement chaque institution, entreprise et groupements collectifs, organisations éducatives incluses.

Le fait d'être régional pour un établissement d'enseignement supérieur constituait (et constitue toujours en 1998) une sorte de handicap, ces établissements ayant par définition un prestige limité et ne desservant que la population locale – ce sont les *community college* par rapport à Harvard et à Oxbridge ou encore les universités régionales par rapport aux grandes universités en pierres de taille d'Australie. Dans l'environnement mondialisé qui caractérise cette fin de xx^e siècle, la prospérité de la plupart des universités dépendra de leur capacité

d'intégration et de mise en réseau à l'échelon régional grâce à des partenariats interdépendants, solides, diversifiés et plurifonctionnels dans leurs régions respectives (Alter et Hage, 1993). Pour agir et réfléchir dans une perspective mondiale, la plupart d'entre nous seront de plus en plus obligés d'agir efficacement à l'échelon local, en dépit du fait que les informations, les idées, l'argent et les produits du travail puissent faire le tour du monde en des millièmes de secondes.

Pour plus de 90 pour cent des universités, l'une des clés de la prospérité sera la constitution de réseaux efficaces sous forme de partenariats locaux et régionaux. D'où le paradoxe : l'université qui fonctionne efficacement à l'échelon régional a un moyen de s'internationaliser davantage et de réussir à être une « véritable » université menant des recherches ou ayant un rayonnement international. Pour les universités, la région apprenante est peut-être la révélation la plus inattendue de cette fin de siècle. Concrètement, cette évolution suppose plusieurs actions : associer concurrence et collaboration dans le nouvel esprit d'entreprise qui caractérise l'université ; encourager et aider les universitaires ouverts sur l'extérieur à engager par-delà les frontières de leur établissement un discours efficace avec d'autres organisations de cultures différentes ; favoriser une évolution culturelle pour permettre aux universités de dialoguer et de travailler avec des partenaires ayant différentes traditions et convictions, alors même que les organisations apprenantes se multiplient et, par leur action conjointe, enrichissent les diverses zones ou régions apprenantes dans lesquelles elles sont implantées. Vue sous cet angle, la gestion de l'enseignement supérieur est à l'évidence confrontée à des enjeux de taille.

LE XXI^e SIÈCLE – QUEL TYPE DE SOCIÉTÉ MONDIALE ?

J'ai déjà laissé entendre que la société du XXI^e siècle présenterait quelques caractéristiques essentielles, notamment l'importance nouvelle des régions locales qui consolident leur position dans une économie mondiale regorgeant d'informations. C'est à peu près à l'époque où l'apprentissage à vie a commencé de susciter sérieusement l'intérêt que remonte la parution d'une documentation pléthorique célébrant et analysant l'accélération et la complexité du changement, et conseillant les moyens d'y faire face et d'y survivre (Toffler, 1970). On observe une perte de confiance dans le progrès et dans la gestion des économies. La nature des emplois et l'offre dans ce secteur sont devenues problématiques. Des secteurs d'emplois tout entiers ont disparu et les caractéristiques de nouveaux secteurs ont été définies de même que celles de la structure de la société s'y rapportant – la société dite des 30:40:30 par exemple (Latham, 1998). Parmi les grandes préoccupations sociales figurent l'écart sans cesse plus grand entre les très riches et les très pauvres (individus et pays), l'apparition du chômage de très longue durée ainsi que d'un quart-monde dans les économies avancées, l'obsoles-

cence rapide des savoirs et des compétences, et les sombres perspectives d'emploi des personnes ayant un niveau d'instruction minimum. L'évolution démographique (le vieillissement des populations), conjuguée à ces différents facteurs, met à rude épreuve les budgets publics de la sécurité sociale, de la protection sociale et de la santé, et aboutit effectivement au démantèlement de l'État protecteur mis en place après la guerre.

Les sociétés que nous connaissons à présent ont donc dépassé le stade de l'État protecteur, du plein emploi et, dans certains cas, également de la cohésion sociale et de la politique du consensus. Le rationalisme économique demeure une perspective prédominante. Le rôle de l'État se transforme en raison de la migration des capitaux et des emplois qui échappent au contrôle effectif des pouvoirs publics et des instances politiques même au niveau du FMI, de la Banque mondiale et du Trésor des États-Unis. De toute évidence, la gestion de l'environnement et de l'aptitude des hommes à le manipuler a devancé notre capacité de planifier cette évolution intelligemment et à long terme, comme en témoigne une série de catastrophes, certaines majeures, d'autres de moindre importance. Il n'est guère étonnant que l'avenir suscite une telle appréhension et il n'est pas non plus surprenant que des expressions telles que société de l'apprentissage, l'industrie de la connaissance et l'industrie fondée sur le savoir fassent partie du langage courant. Le principe non seulement de l'apprentissage à vie mais aussi de l'enseignement supérieur ou tertiaire universel sont au centre de pratiquement tous les scénarios construits pour l'avenir. Quelle que soit l'incertitude qui plane sur la nature et l'avenir exact de « l'université », l'enseignement supérieur et l'apprentissage à vie, sous une forme ou sous une autre, sont omniprésents dans tous les modèles établis pour l'avenir.

LES FONCTIONS NOUVELLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La nature de l'université et les fonctions de l'enseignement supérieur se transforment déjà de façon considérable. Différentes définitions tentent de rendre compte de cette évolution – à la fois pour refléter la nature des changements à l'aide de métaphores et d'analogies (voir les ouvrages que j'ai moi-même publiés dans les années 90, *The Learning University* et *The Adult University*, Duke, 1992 ; Bourgeois *et al.*, 1998) et pour donner une idée de l'avenir en le caractérisant et, de ce fait, en l'orientant. La construction et la reconstruction de l'enseignement supérieur sont des domaines dans lequel rivalisent non pas seulement les hommes politiques et les responsables de la planification de l'enseignement, ainsi d'ailleurs que les élèves/étudiants, les parents et les employeurs, mais aussi les théoriciens de l'université, qui s'affrontent au sujet du passé et de l'avenir de cette institution et qui souvent prétendent être le garant de son bien-être et de son âme. En gros, ces différentes parties prenantes se répartissent en deux camps : les

réformateurs (innovateurs, radicaux) qui considèrent pour l'essentiel que l'université a un rôle plus central à jouer dans la société en créant et surtout en transmettant et en mettant en application de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs. Ils peuvent adopter le langage et les instruments utilisés pour le conseil en gestion, le rationalisme économique et l'entreprise commerciale ou opter pour un discours plus traditionnel dans lequel il s'agit de société et de collectivité, ou encore d'équité et d'accès. Tous tendent à penser qu'un lien existe entre l'enseignement supérieur et la société (ou l'économie) qu'il dessert et à prendre pour acquit l'utilitarisme ou l'instrumentalité de l'enseignement et de la recherche. Politiquement parlant, ces réformateurs pourraient se situer, selon l'orientation des instruments employés, dans l'ancienne et la nouvelle gauche ainsi que dans la nouvelle droite.

L'autre camp, lui aussi très schématisé, regroupe ce que l'on appelle en général les *traditionalistes*, les conservateurs ou tout bonnement les universitaires. (Ces expressions, en principe neutres, ont chacune acquis une connotation péjorative.) Ces groupements assez mal définis reflètent différents aspects des fonctions traditionnelles de l'enseignement supérieur. Le passage d'un enseignement supérieur d'élite au milieu du siècle à un enseignement supérieur de masse maintenant, puis rapidement à « un enseignement supérieur universel » à l'aube du siècle prochain représente également un nouvel équilibre dans les fonctions essentielles du système. Le modèle de la formation tout au long de la vie dénote et reflète pareillement ce changement.

De tout temps, l'enseignement supérieur a eu pour fonctions notamment de sélectionner et de préparer ceux qui progressent dans l'échelle sociale et professionnelle. Il a servi à distinguer, former et socialiser initialement ceux qui allaient occuper des fonctions spéciales très privilégiées et dernièrement ceux qui, d'une façon plus générale, allaient s'intégrer dans une classe moyenne sans cesse plus large et dans la culture dominante. Pour l'individu, l'enseignement supérieur signifiait l'accès à la relative aisance que confère un emploi pratiquement assuré, bien rémunéré et prestigieux aux yeux de la société. L'université était une école pour jeunes gens de bonne famille, où les jeunes mûrissaient et passaient à l'âge adulte, acquerraient les manières et nouaient les liens d'amitié qui leur serviraient tout au long de leur vie adulte, lorsqu'ils feraient partie des cadres ou même des classes dirigeantes. Pour beaucoup, les études universitaires étaient à la fois un droit, une progression naturelle, et un moyen d'acquérir les compétences et les savoirs, ainsi que les manières et les amitiés leur permettant d'occuper un rang social.

Dans certaines sociétés et à certaines époques, l'accès à l'université était pour ainsi dire prédéterminé par la naissance ainsi que par la scolarité antérieure. Dernièrement, avec le développement des professions libérales et d'autres types d'emploi fondés sur le savoir, la sélection par l'enseignement supérieur, ou pour y

accéder, s'est davantage ouverte à la mise en concurrence des talents avec « l'avènement de la méritocratie ». Non seulement cet aspect mais aussi le contenu fondamental des programmes d'études ont revêtu une importance croissante. Bien que l'obtention « d'un bon diplôme » dans une « bonne université » soit encore presque toujours un passeport donnant accès à un emploi relativement sûr et gratifiant, la nature des connaissances exigées, leur qualité et la capacité de les utiliser ont bien changé. Des domaines disciplinaires tout entiers ont disparu et d'autres sont menacés. Les questions relatives aux programmes d'études font l'objet d'une plus grande transparence et les pouvoirs publics ainsi que la collectivité en général prêtent infiniment plus d'attention à la qualité et au niveau des formations. Les universités ressemblent davantage à des serres qu'à des tours d'ivoire.

Pourtant les universités demeurent les gardiens et les garants du savoir, de l'intelligence disciplinaire voire d'une certaine sagesse. Il s'agit là des fonctions conservatrices, liées à la conservation et à la transmission des collections d'ouvrages ainsi que des valeurs, des croyances et du savoir. Le conservatisme de l'université et la sauvegarde constituent toujours un volet de sa mission et de son rôle, bien que cette tâche soit devenue problématique. D'autres milieux revendiquent une compétence en matière de sagesse et de jugement ; c'est le cas en particulier des médias dans le domaine de la morale, des goûts et de la culture populaires. Alors que les universités n'ont pas les moyens de tenir à jour leurs registres d'acquisitions en bibliothèque, les médias stockent les informations sur des puces et les transmettent au moyen de fibres affichant une capacité époustouflante et incompréhensible. Les universités ne sont pas plus utiles que les monastères du Moyen Âge pour stocker et transmettre l'information ; s'agissant toutefois de la sagesse que génèrent l'information et le savoir, c'est là, on peut le penser, une toute autre affaire.

La sagesse – la faculté de comprendre, d'interpréter, de synthétiser, de relier, d'appliquer puis de communiquer – est plus proche de l'idée profonde que l'on se fait de l'université, plus proche de la conservation et de la transmission de la culture, que les grands théoriciens de l'université tentent de protéger. La cause de la *sagesse* est rarement avancée avec une grande vigueur ces temps-ci, en partie en raison de la perte de confiance et de crédibilité dont les universités font l'objet aux yeux des classes dirigeantes et de la collectivité en général depuis les années 70 dans diverses sociétés, et aussi en raison de l'hostilité permanente que certains gouvernements manifestent actuellement à l'égard des prétentions universitaires.

A l'inverse, la construction du savoir ou la réalisation des recherches est mise en avant, sans réserve. La création de savoir, peut-être son utilisation, et sans aucun doute sa diffusion par l'enseignement, sont désormais la fonction essen-

tielle de l'université. Les bons résultats de recherche sont la fierté de cette dernière : malgré la crise de crédibilité que traverse l'université moderne en tant qu'établissement de formation et d'enseignement de qualité, il serait peut-être préférable, en l'occurrence, de parler de la grande tentation. De fait, la recherche joue un rôle beaucoup plus central et visible maintenant qu'à d'autres époques de l'histoire des universités, dans la mesure où la production de connaissances et leur obsolescence ne cessent de s'accélérer et où la recherche plutôt que l'enseignement reste une source de prestige et de rétribution pour les individus.

Ce domaine est également disputé à l'université mais pas principalement pour des raisons de légitimité. Il est convenu que la recherche constitue une fonction essentielle des universités mais dans la plupart des sociétés, d'autres organismes tant publics (gouvernementaux) que privés en font bien plus que les universités. La rivalité concerne davantage les coûts : qui doit financer et qui, au sein du système universitaire, a le droit de gagner et de perdre lors des concours prestigieux. Sur le chapitre des fonctions, une question plus générale concerne non pas la recherche en tant que telle mais sa nature, son utilité et son utilisation. L'université du ^{xxi}^e siècle dans une société d'apprentissage tout au long de la vie sera pour l'essentiel celle qui passera de plus en plus du « mode un » au « mode deux » de production du savoir (Gibbons *et al.*, 1994). L'université (post-) moderne axée sur la recherche sera, à de rares exceptions près, obligée de créer, de posséder et d'utiliser en commun les savoirs induits par la recherche avec les partenaires qui résideront essentiellement dans sa région apprenante.

En résumé, la société du ^{xxi}^e siècle (le siècle de l'apprentissage à vie) agitée, incertaine, de plus en plus tributaire du savoir et abondant en informations va hériter d'une université et de systèmes d'enseignement supérieur, dont les fonctions connaissent une transformation rapide. La sélection, la socialisation, l'initiation, le rite de passage des privilégiés demeurent des fonctions reconnaissables mais revêtent moins d'importance. L'université a toujours pour rôle de contrôler l'accès aux grands corps professionnels et d'y préparer. L'exclusivité est désormais un dysfonctionnement social face aux exigences de la société du savoir et de ses membres qui entendent non seulement accéder à des perspectives d'emploi dans un marché en mutation mais aussi, de plus en plus, au capital social et culturel – le droit et la capacité de participer à la société civile, à son économie et à ses diverses facettes culturelles.

Les universités sont plus rarement qu'auparavant des écoles pour jeunes gens de bonne famille, des rites initiatiques en vue d'un passage, de plus en plus délicat, à l'âge adulte. Elles n'ont plus le monopole ni de la conservation et de la transmission du savoir ni de sa création mais sont obligées de s'attacher plus sérieusement à en partager la propriété et l'utilisation. Les universités sont également de plus en plus des lieux de régénérescence, des centres de services et

d'apprentissage à vie, où des personnes de tous âges, ayant dépassé l'âge normal de la formation initiale en temps plein, s'attendent à ce qu'on réponde à leurs vastes besoins de formation. Ceux qui ont vécu les événements de mai 68 à Paris ou ceux de Djakarta en 1998 ne se reconnaîtront pas dans les étudiants des universités du ^{xxi}^e siècle. Ces jeunes étaient pourtant sans aucun doute en prise avec l'actualité politique et sociale et avec leur société et son avenir. Il en sera de même, mais de façon différente, des universités en expansion, des activités nouvelles et des nouveaux programmes d'étude du ^{xxi}^e siècle.

L'UNIVERSITÉ DU XXI^e SIÈCLE EN TANT QU'ORGANISATION APPRENANTE

Les universités d'aujourd'hui – groupe d'institutions dans lequel il y aura toujours des exceptions – doivent se dépêcher de combler leur déficit sensible de crédibilité. Ce déficit tient au décalage qui existe entre d'une part le rôle prépondérant que jouent les universités dans les industries du savoir – leur mission essentielle étant de créer et de transmettre le savoir – et, d'autre part, leur aptitude à s'autogérer en tant qu'organisation capable de réfléchir, de se renouveler, de s'adapter, d'anticiper et de réagir.

Les universités ne se caractérisent pas par une pensée autocritique en dépit, ou en raison, de la tradition collégiale. Cette tradition légitime et valorise les discussions universitaires se déroulant dans les limites de règles et de paramètres bien définis mais parallèlement elle occulte les questions relatives à la nature et au comportement de l'organisation elle-même. Ces domaines peuvent être tabous – du point de vue culturel, ce sont des zones interdites. Il ne s'agit pas de nier la vigueur et parfois l'âpreté des litiges entre universitaires ni le fait qu'ils sont capables de transposer le dialogue en luttes sur d'autres types de terrains – l'affectation des places de parking ou des salles de cours. L'identification et la loyauté fondamentales de la plupart des professionnels de l'université, c'est-à-dire le corps professoral, non pas à l'institution qui les emploie mais à leur discipline tribale (Becher, 1989) explique peut-être qu'ils ne tentent pas d'utiliser leur énergie considérable et leurs indéniables capacités intellectuelles pour développer la capacité d'apprendre et de changer de l'organisation dans laquelle ils travaillent.

La structure sociale des universités dans les différents systèmes et traditions se caractérise dans bien des cas par une séparation entre les services administratifs et les enseignants. Les premiers (moins prestigieux) n'osent pas promouvoir les changements culturels requis pour que l'organisation devienne « apprenante », même si le besoin en est admis. Les seconds, pour la plupart individualistes et souvent hautains, mais devant se forger une réputation et assumer leur charge d'enseignement, sont assez indifférents à ces questions, si tant est qu'ils en soient même conscients. Loin de s'enthousiasmer pour le suivi, l'évaluation, les compa-

raisons et la garantie de la qualité, la collecte de données et l'analyse des données en retour ainsi que l'examen des hypothèses et des affirmations tenues pour acquises au sujet de « la façon dont les choses se déroulent ici », le corps professoral (là encore il s'agit d'une généralisation qui souffre des exceptions) se désintéresse en général totalement de ces questions en apparence administratives.

Quant aux chercheurs, qui représentent une communauté et une organisation à part (circuits de conférence réservés, associations nationales et internationales par discipline, honneurs rendus dans le grand public, étayés par les royalties et la parution d'ouvrages) leur prépondérance par rapport au corps enseignant ne fait que renforcer cette tendance à résister à une remise en cause de soi. Dans une université où j'ai été précédemment en poste, la plus populaire des activités de formation continue – et pratiquement la seule – proposée au personnel universitaire concernait la rédaction de demandes de sujets de recherche et l'obtention de subventions de recherche.

On pensera peut-être qu'il s'agit là de conjectures oiseuses et mal à propos. Il n'en demeure pas moins vrai que les universités ne sont pas très douées pour mettre en pratique – en tout cas délibérément et à l'échelon du système – ce dont elles dépendent pour exister auprès de leur clientèle : l'ouverture et la capacité d'apprendre, y compris sur soi-même, et de mettre en pratique ces enseignements. Alors que les universités entrent dans le ^{xxi}e siècle et se trouvent dans des conditions qui, pour beaucoup d'entre elles, recèleront un plus grand nombre d'écueils et de mutations, il sera essentiel qu'elles fassent preuve d'une capacité d'apprendre plus grande.

Cette capacité d'apprendre exige de recueillir et d'utiliser dans un esprit critique des informations plus nombreuses et de meilleure qualité en matière de gestion, et de faire en sorte que la plus grande partie de la communauté universitaire, le personnel mais aussi les étudiants et même les parties prenantes extérieures à l'université, aient accès à cette information, soient en mesure de l'utiliser et le fassent couramment. Cela supposera des investissements permanents très importants dans les « ressources humaines », c'est-à-dire l'atout le plus précieux et le plus coûteux dont dispose l'université. Cela englobe l'initiation, le mentorat, la mise à l'essai et l'évaluation des performances, initialement et tout au long de la carrière de chaque personne dans l'établissement, mais aussi périodiquement des possibilités d'apprentissage plus formelles fondées sur ce que l'établissement et les différentes parties prenantes savent et pensent des besoins, des possibilités et des insuffisances. De plus, il faut favoriser une culture de l'ouverture, une acceptation de soi et mutuelle dans un esprit critique et une volonté de s'attaquer à la question de l'orientation et de la finalité des établissements, avec en retour une réceptivité et une transparence de la part des « instances de direction ».

Dans une organisation apprenante, arrivée à maturité et fonctionnant correctement, les membres comprennent les finalités, les stratégies et les comportements organisationnels et s'y identifient. Ils apprennent sans cesse dans leur emploi et à travers celui-ci, à mesure que les rôles et les tâches évoluent et se développent. Dans une culture de ce genre, les compétences et les connaissances que l'on trouve localement dans l'ensemble de l'établissement sont dynamisées, mobilisées et utilisées. L'organisation dans son ensemble s'imprègne d'une énergie autocritique quoique positive et optimiste. Elle démontre une grande capacité à soutenir la concurrence avec succès et surtout à collaborer, pour constituer des réseaux de partenariats, et à assurer un niveau élevé de ce que l'on appelle à présent le service au client. Les universités de demain, dans le siècle de l'apprentissage tout au long de la vie, devront être des organisations apprenantes exemplaires, opérant au cœur de régions apprenantes constituées en réseaux.

L'UNIVERSITÉ DU XXI^e SIÈCLE : QUELS ASPECTS PARTICULIERS DOIVENT SURVIVRE ?

Dans ce qui précède, je me suis délibérément focalisé sur les universités plutôt que sur l'enseignement supérieur. J'aborderai à présent l'enseignement supérieur en tant que système en passe de devenir « tertiaire-universel ». Il est impératif de conserver son identité et sa place à l'*université* qui représente une institution caractéristique et particulière parmi celles que comptent les sociétés pourvues d'une culture riche et complexe. Dans la plupart des sociétés, compte tenu notamment de la mondialisation qui ne connaît aucune frontière, l'université ne conservera pas pour longtemps encore le monopole des diplômes d'enseignement supérieur. De toute façon, les diplômes tels que nous les connaissons pourraient prochainement perdre de leur importance à mesure que les remplaceront les porte-feuilles de compétences acquises dans le cadre de formations continues homologuées.

L'université ne revendique déjà plus le monopole en tant que fournisseur d'enseignement supérieur. Des tentatives ont été faites pour résoudre l'insoluble et décider en quoi au juste consiste « l'enseignement supérieur », le distinguant par conséquent de celui qui n'est pas « supérieur », qu'il soit appelé technique, complémentaire, formation professionnelle ou de quelle qu'autre façon. Ces tentatives s'expliquent en partie par le désir de préserver une sorte de système binaire dissociant l'enseignement supérieur (ou tertiaire) universitaire et non universitaire. Les Britanniques, d'ordinaire pragmatiques, se sont essayés à cet exercice et ont tenté de définir ce qui fait que l'enseignement supérieur est supérieur (NIACE, 1993). Le *Higher Education Quality Council* s'est efforcé de déterminer les qualités particulières du diplômé de l'université, c'est-à-dire sa *graduateness*. Les initiatives prises pour créer un cadre national de validation des compétences acquises, plus

axés sur la formation professionnelle, (Australie, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni entre autres pays) témoignent d'une approche différente de cette question. Ces initiatives ont elles-mêmes conduit à favoriser la multiplication des diplômes de niveau universitaire (mais non universitaire) délivrés au sein et à l'extérieur des universités ainsi que des « diplômes professionnels » délivrés par des établissements autres que les universités mais en concurrence avec ces dernières.

Nous pouvons avoir la certitude que tant que les programmes d'enseignement seront examinés et revus, et que les savoir-faire, les compétences transférables et les résultats de la formation continueront de susciter l'attention des responsables politiques et des pédagogues, l'enseignement supérieur se développera et se diversifiera de plus en plus. Il sera de plus en plus assuré dans des lieux différents et selon des modalités différentes, dans les sociétés toujours plus nombreuses qui privilégieront l'apprentissage à vie. On pourra étudier non seulement chez soi, mais aussi dans des établissements d'enseignement diversement baptisés, publics ou privés, les centres de formation mis en place par les entreprises, ces lieux d'apprentissage s'appelant parfois universités ou encore centres municipaux de formation. Les universités n'assureront qu'une part restreinte de l'ensemble des activités d'enseignement supérieur tout comme, dans la plupart des pays, elles ne réalisent qu'une proportion restreinte de la totalité des activités de recherche du pays. Cette évolution n'implique en aucune manière la fin de l'université. Elle pourrait au contraire signaler l'élévation potentielle de sa stature et de son importance.

Les activités d'enseignement supérieur suivies à domicile n'ont rien de nouveau. On peut obtenir les diplômes de l'université de Londres en candidat libre depuis le début du siècle dernier et les universités d'enseignement à distance se sont multipliées dans le monde entier au cours des deux dernières décennies. On parle beaucoup des universités virtuelles et certains s'affolent à l'idée que les alliances conclues à l'échelle mondiale par les entreprises de télédiffusion et de divertissement, utilisant les technologies et supports nouveaux de l'information et en en détenant le monopole, pourraient aboutir à la création de méga-monopoles et à la fermeture des « véritables » universités.

Je considère ces inquiétudes avec un scepticisme serein. Nous allons assister au cours du siècle à venir à une progression spectaculaire de la demande de formation. L'apprentissage à vie implique d'envisager l'accès de tous à la formation postsecondaire, de façon récurrente, tout au long de la vie – c'est-à-dire, non pas seulement durant la vie active mais aussi pendant une grande partie du troisième âge dont la durée pourrait pour beaucoup égaler celle de la vie professionnelle. L'enseignement supérieur continuera d'être un secteur de croissance. Il est probable que les affaires ne manqueront pas dans ce domaine. Il ne fait aucun doute que les « universités virtuelles » se multiplieront tout comme les litiges sur la

question de savoir quand il est légitime et légal de parler d'université et de diplômes. Les tribunaux seront saisis de temps à autre.

Globalement, cette évolution sera d'une importance marginale. Seule une faible partie des besoins pourra être satisfaite par ce type d'enseignement. Je doute que les universités établies de longue date soient déstabilisées par l'explosion tous azimuts de l'enseignement supérieur. Elles demeureront les temples du savoir et en tant que telles seront bien avisées de savoir distinctement le rôle qu'elles ont à jouer. Aller à l'université demeurera une étape importante de la vie des jeunes au siècle prochain. A moins que nous n'améliorions la situation dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle, l'université, ou ses substituts dans les systèmes binaires, assurera le passage de la majorité des jeunes à l'état de membre adulte, à part entière, de la société.

D'une façon plus générale, les universités peuvent également s'attendre à jouer un rôle spécial pour la société et notamment pour les populations d'âge mûr. Les universités comptent parmi les institutions les plus stables des sociétés (occidentales), et ceux qui ont célébré les 900 ans de l'illustre université de Bologne le savent bien. La plupart offrent des environnements pédagogiques assez particuliers, car ce sont des communautés sociales temporaires dotées d'un ensemble d'installations propices à l'apprentissage individuel et en commun. L'université favorise les rassemblements, les rencontres et le dialogue à l'occasion de cycles courts de formation, de séminaires, d'ateliers et de forums, et rien dans le monde de l'intelligence technologique propre à l'université virtuelle ne semble devoir s'y substituer ; cette dernière offre cependant un ensemble important d'autres possibilités de formation susceptibles de répondre plus largement aux besoins très divers de clients différents souhaitant apprendre au moment, à l'endroit et au rythme de leur choix. Les universités, pour la plupart, ont encore beaucoup à faire pour se diversifier en proposant des possibilités de formation souples, de nature à répondre à toute la gamme des besoins (Davies, 1995). La plupart d'entre elles n'y parviendront jamais. En revanche, tant que des conférences sur les universités virtuelles permettent aux personnes de se réunir et de dialoguer en présence, nous pouvons être rassurés sur le fait que la « virtualité » ne marque la fin ni de l'université ni de la vie universitaire sociale et conviviale telle que nous la connaissons.

On observera cependant, à l'avenir, une diversité infiniment plus grande parmi les universités ainsi qu'au sein de l'enseignement supérieur en général. Il sera important de veiller à ce que les hiérarchies dans lesquelles les établissements sont placés ou se placent eux-mêmes (groupes et clubs, classement des établissements en fonction de leurs résultats et classements établis à l'issue d'enquêtes désormais internationales mais aussi nationales) n'imposent pas des styles et des finalités identiques. La société post-moderne, fondée sur le savoir, a besoin d'une plus grande variété et nous pouvons escompter une diversification

des critères et même des classements des établissements. Les grandes universités telles Harvard et Oxford ne s'en trouveront pas pour autant supplantées ou menacées dans leur réputation et leur prépondérance, et cette évolution n'empêchera pas non plus les autres universités de rivaliser à l'échelon national ou international pour obtenir la place d'honneur parmi les champions de la recherche internationale. Le club international, *Universitas 21*, n'est que l'une des nombreuses associations et alliances de ce genre qui apparaîtront et qui, établissant un maillage entre leurs différents membres à l'échelon régional, joueront un rôle plus important pour de plus nombreuses universités.

Une question plus problématique, et importante, est celle de savoir dans quelle mesure ces « temples de la société de l'apprentissage » sont vraiment spéciaux et « tiennent compte des intérêts de la collectivité ». Au début du siècle prochain, le rationalisme économique aura peut-être cessé d'agir. Certains signes le donnent à croire – voir, par exemple, l'ouvrage de Latham paru en 1998 en Australie. On considère que les intellectuels allient (à des degrés divers et à des moments différents) arrogance et lâcheté en ce sens qu'ils n'assument pas leur responsabilité à l'égard de la collectivité – par exemple en « n'affrontant pas l'infamie du rationalisme économique » selon les termes d'un professeur lors d'un récent séminaire.

Ces accusations sont lancées depuis 1848 et peut-être une époque antérieure. Selon moi, les universitaires qui constituent la principale réserve d'intellectuels dans beaucoup de sociétés, sinon dans toutes, se sont voilé la face et ont évité d'affronter les idéologies publiques qui confrontent les grands problèmes de la société avec l'environnement social et physique de celles-ci. Ils ont peut-être eu tort. Les universités, en tout cas les meilleures, ne sont pas des tours d'ivoire. Elles ne sont pas non plus englouties dans les sociétés qui les soutiennent et les entourent – d'où la métaphore du temple. Elles font partie, ce qui est souhaitable, de leur monde mais elles en sont aussi quelque peu séparées : l'université est un lieu où les personnes viennent pour être dynamisées et rechargées, pour avoir une vision des choses différente, plus globale et plus détachée, et donc un lieu où l'on fait la critique ainsi que l'apologie de la société.

C'est là avant tout ce que l'on entend par survie et renaissance de l'université pour le ^{xxi}^e siècle. Cette évolution n'est pas incompatible avec l'intégration de l'université au tissu social. De fait, les universités et leurs travaux, qu'il s'agisse de l'enseignement ou de la recherche, s'inscrivent inévitablement dans un contexte donné auquel elles se rapportent spécifiquement. Elles devraient refléter, réinterpréter et renforcer les aspects positifs de la société d'apprentissage et de la région apprenante dont elles font partie. Parmi les universités sans cesse plus diversifiées du siècle prochain, un petit nombre pourrait devenir des entreprises mondia-

les et des conglomérats. Au bout du compte, celles-ci ne se révéleront peut-être pas être les meilleures ni les plus riches du point de vue culturel.

QUELQUES PROPOSITIONS EN GUISE DE CONCLUSIONS

La révolution des technologies de l'information et Rupert Murdoch ne signalent pas la fin imminente de la (véritable) université.

Un long chemin reste à parcourir pour assurer la flexibilité et l'adaptabilité des prestations d'enseignement à quatre égards : le moment et le lieu où elles se déroulent, leurs modalités et leur rythme.

L'enseignement supérieur sera assuré dans l'ensemble de la société par des organisations aux formes multiples et sera reconnu, validé et homologué en tant que tel.

Une hiérarchie des établissements et des diplômes subsistera dans des systèmes d'enseignement supérieur de plus en plus diversifiés qui seront pourtant conçus et organisés comme des systèmes globaux.

Les universités n'auront plus le monopole de l'homologation des diplômes.

Il ne sera plus possible de contrôler de près l'utilisation du terme université.

L'enseignement supérieur continuera de nécessiter un personnel relativement nombreux, et les rémunérations de son personnel ne seront pas très élevées quoique les disparités internes s'accroîtront à cet égard, entre autres.

Avec l'universalisation, le prestige des professeurs continuera de diminuer et le corps enseignant sera comparativement encore moins bien rémunéré.

La « mégascience » sera encore moins l'apanage de telle ou telle université, se situant hors de leur portée et de leur budget.

Aucune ville importante dans les pays Membres de l'OCDE sera dépourvue d'un établissement universitaire en l'an 2020.

Le partenariat deviendra un mode de vie pour toutes les universités mais les groupes de partenaires varieront sensiblement.

Les universités seront pour la plupart de plus en plus intégrées dans leurs régions apprenantes respectives et solidaires de celles-ci.

Certaines universités créeront des structures mondiales/multinationales entièrement nouvelles.

Les diplômes seront remplacés par des porte-feuilles de compétences acquises à l'occasion d'activités de formation durant toute la vie mais le prestige de l'établissement de formation continuera d'exercer une influence puissante.

« Aller à l'université » constituera une expérience de formation présentielle importante pour un nombre croissant de jeunes ainsi que pour la plupart des personnes, de temps à autre, durant leur vie.

« L'université », en tant que temple du savoir et de la culture, jouant un rôle prépondérant dans le développement des sociétés apprenantes, renaîtra et sera revitalisée.

RÉFÉRENCES

- ALTER, C. et HAGE, J. (1993),
Organisations Working Together, Sage, Newbury Park.
- BECHER, T. (1989),
Academic Tribes and Territories, Open University Press, Milton Keynes.
- BOURGEOIS, E., DUKE, C., GUYOT, J.L., MERRILL, B. (1998),
The Adult University, Open University Press, Milton Keynes.
- COALDRAKE, P. et STEDMAN L. (1998),
Australia's Universities Confronting Their Future, University of Queensland Press, Brisbane.
- COFFIELD, F. (1997),
« Introduction and overview: attempts to reclaim the concept of the learning society »
[et tout le numéro], *Journal of Educational Policy*, 12 (6), décembre.
- DAVIES, P. (dir. pub.) (1995),
Adults in Higher Education – International perspectives on access and participation, Jessica Kingsley,
Londres.
- DELORS, J. (Président) (1996),
L'éducation : Un trésor est caché dedans (le Rapport Delors), UNESCO, Paris.
- DUKE, C. (1992),
The Learning University, Open University Press, Milton Keynes.
- EMERY, F.E. (dir. pub.) (1969),
Systems Thinking, Penguin, Middlesex.
- FAURE, E. (Président) *et al.* (1972),
Apprendre à être – le monde de l'éducation aujourd'hui et demain (le Rapport Faure), UNESCO,
Paris.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. (1994),
The New Production of Knowledge, Sage, Londres.
- GODDARD, J. (1998),
« The role of universities in regional development » (document pour Columbus),
University of Newcastle upon Tyne.
- ILLICH, I. et VERNE, J. (1976),
Imprisoned in the Global Classroom, Writers and Readers, Londres.
- LATHAM, M. (1998),
Civilising Global Capital, Allen and Unwin, Sydney.

- MCNAIR, S. (1993),
An Adult Higher Education. A vision, NIACE, Leicester.
- OCDE (1973),
L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue, Paris.
- OCDE (1997),
Examen thématique des premières années de l'enseignement supérieur – Rapport comparatif, Paris.
- ROC (Republic of China) (1998),
The Year of Lifelong Learning, ROC, Conférence internationale sur l'apprentissage tout au long de la vie, ministère de l'Éducation du Taipei chinois 1988, Taipei.
- SCOTT, P. (1984),
The Crisis of the University, Croom Helm, Londres.
- STACEY, R. (1998),
« Creativity in organisations: the importance of mess », Complexity management Centre Working Paper, University of Hertfordshire.
- STARKEY, K. (1996),
How Organisations Learn, Thomson, Londres.
- TURBIN, J., DARMON, I., STERN, E., DANAU, D., HENDRIKSE, A. (1995),
Transferability of Training and Learning, Tavistock Institute, Londres.
- TOFFLER, A. (1970),
Future Shock, Bodley Head, Londres.
- YOUNG, M. (1961),
The Rise of the Meritocracy, Penguin, Middlesex.

L'apprentissage à vie, un défi à relever pour l'enseignement supérieur : l'état des connaissances et les missions futures de la recherche

Ulrich Teichler
Université de Kassel
Allemagne

RÉSUMÉ

D'après les travaux de recherche connus, le rôle que l'enseignement supérieur joue dans le cadre de l'apprentissage à vie peut être caractérisé par rapport à l'enseignement initial diplômant, aux catégories d'apprenants adultes concernés ainsi qu'aux schémas de programmes et de modes d'enseignement et d'acquisition des connaissances. L'attention se porte spécialement, dans ces textes, sur la formation professionnelle continue mais presque pas sur la façon dont les caractéristiques de l'enseignement initial et de la formation continue, et le passage de l'un à l'autre, se modifient dans une société qui mérite l'appellation de société d'apprentissage à vie. Les recherches futures devraient étudier les aspects suivants : l'évolution de la demande d'apprentissage tout au long de la vie ; les raisons qui expliquent les différences de politiques nationales et l'évolution du rôle de l'enseignement dans l'apprentissage à vie ; les incidences des prestations diverses d'apprentissage à vie sur la participation, la modification des compétences et les conséquences que cela entraîne pour le monde du travail.

INTRODUCTION

On peut résumer comme suit la plupart des descriptions portant sur les systèmes d'enseignement supérieur au cours des dernières décennies, tout au moins en ce qui concerne la référence à l'apprentissage à vie : plus le secteur de l'enseignement supérieur est noble, plus il s'intéresse à la jeunesse. Cette constatation reste valable malgré le débat continu sur la nécessité du recyclage.

Dans cette optique, l'enseignement supérieur continue de croire que la plupart des talents se révèlent tôt et que l'acquisition d'une somme importante de théories, de méthodes et de connaissances dans un domaine donné doit se faire à une étape précoce de la vie et avant le passage de l'école à la vie active. On considère en outre pour acquis que l'éducation qui précède l'emploi joue un rôle important dans la détermination de la position socio-économique dans une société où la connaissance systématique est l'un des éléments essentiels de la compétence professionnelle.

Les voies supplémentaires offertes à ceux qui veulent et peuvent chercher à obtenir une deuxième chance, la formation professionnelle continue délivrée par l'enseignement supérieur et par divers établissements spécialisés à l'intention des divers types d'apprenants adultes, se sont multipliées depuis quelques décennies. Toutes ces activités paraissent impressionnantes si l'on observe les secteurs respectifs et les activités elles-mêmes (voir, par exemple, Cervero et Young, 1987 ; Gessner, 1987 ; OCDE/CERI, 1987 ; Abrahamson *et al.*, 1988 ; Teichler, 1990 ; Jarvis, 1992 ; OCDE, 1995), mais elles n'ont sans doute pas réellement mis en question l'idée fondamentale d'un enseignement supérieur centré dans son essence même sur la jeunesse, qui joue un rôle de premier plan dans la sélection sociale préprofessionnelle.

Nous pouvons toutefois adopter le point de vue contraire et dire que l'enseignement supérieur est le secteur le plus réellement ancré dans l'apprentissage à vie. Alors que les individus qui se destinent à des métiers moins exigeants au plan cognitif peuvent sans doute s'équiper avant leur vie active, ou à ses débuts, des règles et des outils, acquis et appris, qui leur suffiront pendant une partie considérable de leur carrière, l'enseignement supérieur suscite la mise en question, la réflexion critique, et offre avant tout les bases des connaissances nécessaires aux tâches professionnelles futures. D'après ce point de vue, l'enseignement supérieur semble considérer comme allant de soi que l'activité professionnelle se compose toujours de processus simultanés d'apprentissage et de travail productif, et que les diplômés doivent se former eux-mêmes toute leur vie durant. En conséquence, l'enseignement supérieur est assez bien préparé à certains égards à une société de l'apprentissage à vie, même s'il doit sans doute faire quelques progrès en ce qui concerne la formation continue des anciens diplômés.

Ces deux observations contradictoires montrent que nous ne pouvons pas nous limiter aux généralités concernant les rapports entre l'enseignement supérieur et l'apprentissage à vie. Nous devons nous montrer plus précis pour chercher à savoir comment nous pourrions et devrions définir les tâches et les fonctions de l'enseignement supérieur dans l'optique de l'apprentissage à vie, et aussi pour déterminer ce que nous savons du rôle que l'enseignement supérieur joue réellement à cet égard. Enfin, je propose d'examiner dans ce contexte l'état de nos connaissances au sujet des problèmes qui se posent et de la nécessité d'en savoir plus.

Il convient de noter ici que les réflexions qui suivent doivent beaucoup aux échanges avec les collègues qui œuvrent dans divers secteurs de l'enseignement et ont coopéré sous l'égide de l'Académie internationale de l'éducation en proposant que soit mis au point un calendrier de la recherche sur l'apprentissage à vie. Quelques unes de ces réflexions ont été présentées lors d'une conférence tenue en mars 1998 au Centre Wenner-Gren de Stockholm sur « L'ordre du jour de l'apprentissage à vie ».

CLASSIFICATION DU RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LES APPRENANTS ADULTES ET DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE A VIE

Pour chercher à classifier le rôle que joue actuellement l'enseignement supérieur pour les apprenants adultes, nous tenterons tout d'abord de définir les activités et programmes variés qui existent à présent et, pour ce faire, d'utiliser des termes qui sont proches de ceux qu'ils emploient eux-mêmes pour se décrire. Cette classification pragmatique peut comprendre huit catégories (Teichler, 1993, p. 28) :

- études universitaires supérieures ;
- programmes d'enseignement professionnel de haut niveau ;
- cycles courts de formation professionnelle ;
- conférences publiques et autres formes de transmission des connaissances générales ;
- programmes d'enseignement supérieur ordinaire menant à un diplôme pour les adultes (par exemple, cours du soir, programmes de télé-enseignement, etc.) ;
- prestations de rattrapage et de la deuxième chance ;
- cycles d'études courtes ;
- formation en cours de service du personnel universitaire.

Il est toutefois évident qu'une liste aussi pragmatique va et vient entre les diverses dimensions utilisées pour caractériser les programmes. Il est donc utile en second lieu d'identifier les dimensions dont on dit souvent qu'elles sont pertinentes pour décrire les prestations d'enseignement supérieur destinées aux apprenants adultes ou pour l'acquisition des connaissances qui vont au-delà des premiers programmes destinés aux étudiants « ordinaires ».

- On fait souvent état du *stade du programme* par référence au programme habituel de l'enseignement supérieur initial. On parle par exemple de programmes préparatoires, supérieurs, de remise à jour ou continus.
- Les programmes qui s'adressent aux apprenants adultes ou qui, de quelque autre façon, contribuent en particulier à l'apprentissage à vie peuvent être classés selon *leur volume et leur degré d'achèvement* par rapport aux

programmes ordinaires menant à un diplôme : par exemple, programmes sanctionnés par un diplôme, programmes non sanctionnés par un diplôme, cours distincts, cycles courts ou programmes de niveau supérieur homologués.

- Les prestations de l'enseignement supérieur qui contribuent à l'apprentissage à vie sont souvent classées en fonction *des apprenants ou des besoins d'apprentissage* auxquels elles répondent : par exemple, les adultes, les étudiants plus âgés, ceux qui ont repris des études, ceux de la « deuxième chance » ou les apprenants ayant besoin d'un rattrapage.
- Enfin, les prestations de l'apprentissage à vie peuvent être classées en fonction du *mode d'enseignement* : par exemple, enseignement à distance, université ouverte, cours du soir, cours à temps partiel ou cours modulaires.

Troisièmement, nous pourrions prendre au sérieux le terme d'apprentissage à vie et classer les principales fonctions éducatives que l'enseignement supérieur peut assumer pour une société d'apprentissage à vie. A cet égard, je propose de prévoir trois catégories de tâche :

- offrir aux adultes (et notamment aux anciens diplômés) la possibilité de faire des études ;
- préparer les jeunes étudiants (à la fois sur les plans cognitif et affectif) à s'instruire leur vie durant ;
- rectifier le mode habituel de répartition de l'apprentissage tout au long du cycle de vie, c'est-à-dire, réduire le volume de l'enseignement précédant l'entrée dans la vie active en faveur d'un enseignement supérieur initial plus court et d'une formation continue à répétition, dispensée au fil des ans, comme le préconisent depuis les années 60 les tenants de « l'éducation récurrente » (Tuijnman et Bengtsson, 1994).

Pour mieux comprendre la situation actuelle des rapports entre l'enseignement supérieur et l'apprentissage à vie, et pour examiner d'éventuels changements futurs, il serait peut-être intéressant de considérer les diverses catégories d'apprenants, ainsi que les diverses prestations éducatives qui leur sont destinées dans le cadre de l'enseignement supérieur.

LES APPRENANTS ADULTES

Catégories et effectifs

Quand on analyse le rôle que joue l'enseignement supérieur dans l'apprentissage à vie, on dit souvent des apprenants qu'ils sont « adultes ». On choisit en général ce terme parce qu'il couvre tous les étudiants autres que les relativement jeunes et les étudiants « ordinaires ». Or le terme est trompeur car, premièrement, la plupart des étudiants « jeunes » sont officiellement des « adultes », par exem-

ple en ce qui concerne le droit de vote et d'autres droits civiques. Deuxièmement, la plupart des experts préfèrent définir les apprenants en tenant compte des objectifs et des conditions de leurs études, par opposition aux jeunes étudiants « ordinaires », et non en fonction de leur âge.

La simple analyse statistique de la répartition des étudiants par âge permet d'identifier les étudiants « adultes » suivant une définition fonctionnelle. D'une part, il se peut que des étudiants de la « deuxième chance » et d'autres qui étudient et travaillent à temps partiel se trouvent parmi les « jeunes » étudiants. D'autre part, les étudiants relativement âgés qui fréquentent l'enseignement supérieur pour la première fois et y restent longtemps (les « étudiants éternels ») peuvent faire partie des étudiants « adultes ».

Selon une classification très simple, nous identifions dans ce contexte deux catégories d'apprenants :

- les élèves/étudiants qui ne sont pas passés de façon continue de l'enseignement primaire, au secondaire, au tertiaire – toujours à temps complet – et de là dans la vie active ; et
- les étudiants qui ont déjà achevé un premier cycle d'études menant à un diplôme.

Dans une étude récente sur les « étudiants adultes », on définit trois catégories (Davis, 1995, p. 287) :

- *Les étudiants « différés »* qui avaient les qualifications nécessaires pour être admis dans l'enseignement supérieur quand ils étaient jeunes mais n'y sont pas entrés dès l'achèvement de l'enseignement secondaire ;
- *Les étudiants de « la deuxième chance »* qui, au départ, n'avaient pas les qualifications nécessaires pour être admis dans l'enseignement supérieur mais qui y sont entrés au bout d'un certain temps (éventuellement après avoir eu recours aux prestations de la deuxième chance pour acquérir le droit d'accès, ou en vertu d'arrangements spéciaux pour l'admission des étudiants adultes) ;
- Les « *revenants* » ayant déjà obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur et qui s'y inscrivent à nouveau après un certain temps (par exemple, pour une mise à jour professionnelle ou pour suivre des cours d'enseignement universitaire ou de formation professionnelle de haut niveau).

Si l'enseignement supérieur s'orientait vers un modèle d'éducation permanente, cette troisième catégorie se diviserait en deux groupes : d'une part, les « apprenants permanents » qui remettent au départ toute spécialisation dans l'enseignement supérieur, et dont on attend plus ou moins qu'ils y reviennent dans la logique de l'éducation permanente, et d'autre part les « revenants » pour qui ce retour n'est qu'une option professionnelle parmi d'autres.

Il convient de noter que la typologie citée plus haut ne s'applique pas partout. Par exemple, Hore (1992) appelle « revenants » les étudiants « qui ont interrompu un cycle précédent d'études supérieures et ont désormais décidé de revenir », alors qu'il nomme « recyclés » « ceux qui ont auparavant obtenu une qualification de l'enseignement postsecondaire » et reviennent à présent pour élever le niveau de leur qualification dans un domaine donné ou pour entrer dans un domaine nouveau.

Bien que les statistiques disponibles soient loin d'être parfaites pour identifier correctement le type d'apprenants qui nous intéresse dans ce contexte, deux séries de données permettent d'estimer approximativement l'ordre de grandeur actuel.

Premièrement, les statistiques sur la répartition par âge des nouveaux inscrits fournissent quelques indications sur la proportion parmi eux des apprenants de la « deuxième chance » et des étudiants « différés » (tableau 1). La proportion des étudiants âgés de 25 ans et plus parmi tous les nouveaux inscrits à l'université varie en 1995 dans quelques pays de l'OCDE de moins de 5 pour cent à près de 30 pour cent. Dans le secteur non universitaire, cette proportion va de moins de 5 pour cent à près de la moitié des nouveaux inscrits (OCDE/CERI, 1997, p. 112).

Deuxièmement, selon une enquête comparative entreprise dans quelques pays, de plus de 50 pour cent à moins de 70 pour cent des personnes formées par l'enseignement supérieur participent chaque année à l'éducation des adultes dans les pays occidentaux industrialisés (tableau 2) (Houtkoop et Oosterbeek, 1997, p. 25). L'enquête comparative n'indique pas cependant combien, parmi ces personnes, suivent des programmes dans des établissements d'enseignement supérieur.

Les étudiants de la « deuxième chance »

Au cours des années 60 et 70, dans nombre de pays industrialisés, quand un système éducatif très sélectif a peu à peu perdu sa légitimité en tant qu'unique outil de réussite au mérite, on a créé ou développé, à l'intention de ceux qui souhaitaient se prévaloir d'une « deuxième chance », les possibilités de s'instruire et d'améliorer leur position sociale (OCDE, 1987). Les dispositions prises obéissaient à des impératifs tant économiques – il fallait tirer parti des réserves de talents – que sociaux – la réduction de l'inégalité des chances.

Tableau 1. Répartition en pourcentage des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire public, premier cycle, par groupe d'âge, 1995

	Non universitaire				Universitaire			
	25 ans et moins	26-34 ans	35 ans et plus	Tous âges (nombres)	25 ans et moins	26-34 ans	35 ans et plus	Tous âges (nombres)
Autriche	–	–	–	7 186	89.2	8.0	2.8	27 822
Canada	60.4	31.1	18.1	208 063	79.2	10.4	9.0	202 786
Danemark	58.9	31.1	9.9	10 772	72.0	19.1	8.9	23 812
France	100.0	–	–	139 444	100.0	–	–	253 609
Allemagne	–	–	–	128 372	83.8	13.2	2.6	266 736
Grèce ⁴	98.1	1.9	–	20 469	95.4	4.6	–	24 696
Hongrie ^{1, 4}	–	–	–	–	71.1	15.3	–	65 550
Irlande ^{2, 4}	98.9	1.1	–	14 123	97.7	2.0	–	17 477
Pays-Bas	–	–	–	–	87.9	6.6	5.5	69 890
Nouvelle-Zélande	50.5	22.0	27.4	10 842	76.9	11.6	11.5	21 509
Norvège	82.1	9.7	8.3	16 892	68.7	15.8	15.5	15 947
Suède ³	–	–	–	–	72.4	16.1	11.5	62 381
Suisse	50.9	49.1	–	29 580	89.3	10.7	–	13 619
Turquie	78.6	14.2	7.2	109 848	89.8	8.5	1.6	194 540
Royaume-Uni	52.0	23.7	24.3	246 113	77.5	12.4	10.1	320 168
États-Unis ⁴	62.9	37.1	–	2 005 351	83.0	17.0	–	1 867 019
Moyenne	72.1	20.9	15.9	226 697	83.4	11.4	7.9	215 473

– Chiffre manquant ou négligeable ou donnée figurant dans une autre catégorie.

1. Hongrie : la catégorie enseignement universitaire, premier cycle, englobe les diplômes de niveau avancé.

2. Irlande : étudiants à plein temps seulement.

3. Suède : la catégorie enseignement universitaire, premier cycle, englobe l'enseignement tertiaire non universitaire.

4. États-Unis, Grèce, Hongrie, Irlande et Suisse : la catégorie 26-34 ans inclut les étudiants âgés de 35 ans et plus.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Tableau 2. Pourcentage des participants à l'éducation des adultes par niveau d'instruction (CITE)

Niveau CITE	Canada	Suisse	États-Unis	Pays-Bas	Pologne	Suède
0/1	15.5	9.7	12.3	17.8	2.7	27.0
2	27.0	19.1	23.1	29.5	10.3	47.2
3	35.5	42.9	33.5	44.5	20.8	53.4
5	53.6	56.0	57.8	–	33.2	67.0
6/7	59.7	55.2	67.1	52.7	36.0	70.2
Participation moyenne	38.9	39.6	42.4	37.8	14.3	52.9
Total	N = 4 471	N = 2 420	N = 2 760	N = 2 594	N = 2 762	N = 2 064

Source : Houtkoop, W. et Oosterbeek, H. (1997).

Depuis lors, l'intérêt politique porté aux étudiants de la « deuxième chance » s'est amenuisé dans nombre de pays, ce qui s'explique en partie par un changement des finalités politiques et du climat socio-politique. L'égalité et la protection sociale ne disposent plus du soutien politique d'antan. Plus important encore, il existe dans l'opinion publique, un déclin presque naturel de l'intérêt suscité par les problèmes de l'enseignement supérieur « de la deuxième chance ». L'on n'éprouve plus de réel besoin de lutter contre l'inégalité entre les générations qui ont précédé la massification de l'enseignement supérieur et ceux qui ont participé à cette massification. Qui plus est, la proportion des jeunes qui acquièrent les qualifications leur ouvrant les portes de l'enseignement supérieur a atteint de tels niveaux dans bien des pays qu'il ne reste guère de personnes douées et motivées qui ne soient pas habilitées à s'y inscrire. Toutefois, certains organismes supranationaux ont récemment signalé que l'inégalité des chances qui subsiste pour une minorité risque d'être plus grave encore car elle renforce « l'exclusion sociale » (Commission européenne, 1996, pp. 61-64 ; UNESCO, 1995).

Les « différés »

Au contraire, le nombre des « différés » semble être en augmentation dans nombre de pays. Dans certains d'entre eux, les goulets d'étranglement entre l'achèvement réussi de l'enseignement secondaire et l'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur se sont dissout à l'occasion de la « massification » de l'enseignement supérieur, et des adultes qui n'avaient pas, au départ, l'intention de faire des études supérieures sont à la recherche d'une chance plus tardive. L'aggravation des problèmes de l'emploi encourage les adultes de certains pays à améliorer leurs chances en reprenant des études. Enfin, par suite de la généralisation des valeurs « post-industrielles », des jeunes en nombre croissant préfèrent passer par des périodes de recherche, de mobilité scolaire et professionnelle, de loisirs et de distractions au lieu de suivre un itinéraire de vie linéaire et rapide, menant tout droit à une cible précise. C'est ce que reflètent aussi les modalités de passage plus prolongées et plus floues entre l'école et la vie active.

L'enseignement supérieur réagit souvent de façon ambivalente à la tendance croissante à la diminution des itinéraires studieux et professionnels rectilignes. D'une part, l'alourdissement des pressions financières exige de l'enseignement supérieur qu'il soit plus rentable et, dans ce climat, tout phénomène « irrégulier » dans le domaine des études – par exemple, l'entrée tardive, les études en pointillé, les études prolongées et incomplètes – est souvent considéré comme un signe de gaspillage et d'inefficacité. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur prennent de plus en plus conscience de la diversification des besoins des apprenants et, partant, accueillent plus facilement les « différés ».

Les « revenants »

Les « revenants » sont bien évidemment les plus appréciés dans le débat actuel engagé dans l'enseignement supérieur sur le passage à une société de l'apprentissage à vie. On espère partout que l'enseignement supérieur initial ne connaîtra pas de changements fondamentaux et que les établissements d'enseignement supérieur développeront leurs fonctions dans l'optique de l'obsolescence des savoirs, des demandes de connaissances nouvelles et des besoins de recyclage et d'accession à de plus hauts niveaux de connaissance aux fins de l'avancement professionnel.

Mais ceux qui placent leurs espoirs dans un développement aussi simple de l'enseignement supérieur risquent de se trouver confrontés à une réalité décevante, et ce pour plusieurs raisons :

- premièrement, l'augmentation de la demande de formation professionnelle continue est moins rapide que ne l'espèrent certains de ses tenants et moins semblable d'un pays à l'autre que ne le suggère le jargon universaliste ;
- deuxièmement, les établissements d'enseignement supérieur s'avèrent avoir du mal à obtenir une part importante des activités de formation professionnelle continue parce que de nombreux « fournisseurs » disent assez justement qu'ils savent mieux tenir compte dans leurs activités de formation des besoins du marché du travail ;
- troisièmement, ce point de vue ne tient pas compte de ce que prétendent de nombreux défenseurs de l'apprentissage à vie, à savoir que la formation initiale doit modifier profondément son caractère si l'on veut sérieusement envisager l'apprentissage à vie.

Quelques-uns de ces problèmes seront évoqués plus loin.

CONFIGURATION DES PROGRAMMES ET MODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

La prédominance des prestations spécifiques

On assimile parfois les étudiants adultes aux apprenants qui se servent des modalités spéciales d'enseignement. L'apprentissage à vie est souvent associé :

- à l'enseignement à distance ;
- à l'étude à temps partiel ;
- aux cours du soir ;
- aux études en alternance ;
- aux cycles d'étude courts et uniques ;
- à l'apprentissage discontinu ;

ce qui revient, *a contrario*, à définir les jeunes étudiants « ordinaires » en laissant entendre qu'ils suivent pour la plupart leurs études de façon continue, à plein temps, qu'ils participent à l'interaction entre professeur et étudiant et cherchent à obtenir une qualification complète. Ainsi, dans l'ensemble, les apprenants adultes sont le plus souvent mis à part, et suivent des prestations d'enseignement distinctes qui leur sont presque exclusivement réservées.

Il existe cependant des différences frappantes entre pays. Dans divers pays anglo-saxons, dans les pays nordiques et, jusqu'en 1990 environ, dans les pays socialistes, on note la grande importance donnée aux apprenants adultes et la nette domination des prestations morcelées, soit dans les établissements spécifiquement destinés aux apprenants adultes, soit dans des cadres administratifs et éducatifs spécifiques situés à la périphérie des établissements d'enseignement supérieur. Dans les pays où l'on s'intéresse moins aux apprenants adultes, ils fréquentent souvent les mêmes cours que les étudiants jeunes.

Avantages et inconvénients de la segmentation

A partir de ces observations, on serait tenté de dire que l'organisation de prestations réservées aux apprenants adultes sont préférables :

- *pour les apprenants adultes* : la gestion et l'utilisation des ressources servent sans doute mieux le groupe visé et les programmes et modes spécifiques d'enseignement et d'apprentissage sont sans doute mieux adaptés aux étudiants adultes (Knapper et Cropley, 1991) ;
- *pour le système d'enseignement supérieur* ou les politiques d'enseignement supérieur en vigueur, par exemple, en dispensant un enseignement de deuxième classe, peu onéreux aux apprenants « irréguliers », en parallèle avec l'éducation de qualité offerte aux étudiants « réguliers », en appliquant des philosophies différentes aux uns et aux autres, par exemple, une approche plus appliquée pour les apprenants adultes que pour les jeunes, ou simplement en évitant les conflits induits par la résistance de l'université dans son ensemble vis-à-vis de l'importance accordée à l'éducation des adultes.

On peut aussi s'opposer ce point de vue en faisant valoir que les méthodes non segmentaires ont démontré leurs avantages dans le passé. L'enseignement et l'apprentissage pratiqués dans des groupes hétérogènes, qu'il s'agisse de l'âge, des motivations et de l'expérience, ne sont pas nécessairement un fardeau mais peuvent offrir de nombreuses occasions de synergie et d'enrichissement. En outre, pour ce qui est de la qualité de l'établissement, du personnel enseignant et de la réputation des diplômes délivrés, il y a moins de risque de voir l'éducation des adultes devenir une catégorie de deuxième classe. Qui plus est, les mesures péda-

gogiques mises au point au départ pour les apprenants adultes, parce que l'on estimait qu'elles leur convenaient, pourraient être étendues à tous les étudiants.

Les prestations futures d'enseignement et d'apprentissage

Ainsi se trouve posée la question de l'avenir des prestations d'enseignement et d'apprentissage mises en place dans l'enseignement supérieur pour contribuer à l'apprentissage à vie. De nombreux indices amènent à penser que la résistance de l'université vis-à-vis d'un plus grand rôle de l'apprentissage à vie, notamment dans la formation professionnelle continue, s'amenuise (Becher, n.d. ; Collardin, 1990), bien que l'on ressent fortement le besoin de « motiver l'Université » dans ce sens (*cf.* Soeiro, 1994). D'une part, de nombreux besoins propres à la formation professionnelle continue pourraient, comme nous le verrons plus loin, renforcer l'idée de la segmentation ou venir à l'appui d'une grande diversité d'options sans « approche systématique » (Cochinaux et de Woot, 1995, pp. 155-158). D'autre part, le caractère flou de la démarcation entre étudiants jeunes et adultes pourrait renforcer l'intérêt de l'étude menée en commun par des groupes hétérogènes d'apprenants, ainsi que l'impact analogue possible des technologies nouvelles et des médias sur les apprenants tant jeunes qu'adultes (par exemple, OCDE, 1996).

C'est ce dernier point de vue qui est adopté, notamment par Duke (1992), qui fait valoir que l'enseignement supérieur en général :

- tend à réduire et non à renforcer les divisions sociales ;
- s'adresse à tous les groupes d'âge (tous les établissements accueilleront tous les âges) ;
- choisit de ne pas séparer la formation de l'enseignement ;
- favorise la réflexion critique et le lien entre la compréhension et l'intuition d'une part et une formation professionnelle valable, de l'autre.

L'organisation d'un enseignement destiné aux apprenants de tous âges, ayant des motivations, des talents et des points de vue très divers, pose un énorme défi à l'enseignement supérieur, si ces publics et ces intérêts divers ne sont pas réunis plus ou moins fortuitement, mais sont servis, à peu de choses près, aussi bien les uns que les autres.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'augmentation de la demande de formation professionnelle continue est riche de possibilités pour les établissements d'enseignement supérieur, mais ils doivent se trouver un rôle valable et le jouer au milieu de l'éventail très large des autres « fournisseurs ».

Dans une étude de l'OCDE sur la formation professionnelle continue (OCDE, 1995, pp. 57-60), les auteurs énumèrent trois types de fournisseurs :

- le « *secteur formel* », c'est-à-dire les établissements d'enseignement supérieur universitaires et non universitaires ;
- le « *secteur non formel* », c'est-à-dire les entreprises, les associations professionnelles, les syndicats et les associations sans but lucratif « dont la mission première n'est pas l'enseignement (supérieur ou autre), mais la production ou la défense d'intérêts professionnels » ;
- le « *secteur commercial* », « l'enseignement en tant qu'activité à but lucratif ; ce commerce de la formation distingue fondamentalement ce secteur des deux autres ».

Dans une autre typologie, des auteurs américains (Cervero et Young, 1987), distinguent quatre types : les établissements d'enseignement supérieur, les associations professionnelles, les agences de l'emploi et les prestataires indépendants. Les prestataires et les programmes se distinguent nettement en fonction des aspects essentiels suivants (OCDE, 1995, p. 57) :

- la stratégie éducative ;
- le potentiel scientifique et technologique ;
- la clientèle ;
- les sources de financement ;
- la nature des formations ; et
- le type de certification.

On peut toutefois se demander si le caractère de la formation professionnelle continue est plus fortement déterminé par l'établissement qui la dispense ou par les enseignants. Une enquête menée en République fédérale d'Allemagne à la fin des années 70 note que moins d'un pour cent de la formation professionnelle continue est dispensé par les établissements d'enseignement supérieur, mais que 40 pour cent des cours sont donnés par le personnel de l'enseignement supérieur (Allesch *et al.*, 1981). Cet état de choses pourrait devenir une stratégie adoptée par l'université comme le suggère Otala (1998, p. 89) qui dit que l'université devrait adopter le rôle de ressource et non « d'installation ». On peut s'instruire partout.

D'après une étude entreprise dans la Communauté européenne au début des années 90, la participation des universités à la formation continue de ses diplômés est « prometteuse mais inégale » (Becher, n.d., p. 48). Les établissements d'enseignement supérieur participent principalement à la formation continue des diplômés des disciplines de l'économie et de l'administration des affaires, ainsi que de l'ingénierie, à un moindre degré à la formation continue des professions traditionnelles et, de façon minime, aux domaines professionnels qui ne sont guère spécialisés. On peut dire qu'ils comblent une lacune quand la demande d'une formation professionnelle continue est forte, les fonds ne man-

quent pas, alors que les professionnels ne sont pas assez indépendants pour organiser leur propre formation.

On peut en déduire que l'enseignement supérieur, en règle générale, ne joue pas nécessairement un rôle stratégique et innovant clair dans la formation professionnelle continue de ses diplômés. Dans la plupart des pays, on ne trouve aucune approche politique cohérente du rôle que l'enseignement supérieur devrait jouer au titre de l'apprentissage à vie (voir, par exemple, Fries, 1997). L'idée que la formation professionnelle continue pourrait être une source intéressante de revenus pour les établissements d'enseignement supérieur risque de les conduire encore plus à réagir plutôt que prendre l'initiative. On franchirait un nouveau palier si les établissements d'enseignement supérieur présentaient eux-mêmes les concepts concernant les connaissances, leurs types et leurs époques qui deviennent obsolètes, les exigences professionnelles et les stades et programmes connexes de la formation professionnelle continue (Becher, n.d., observe quelques rares exemples de ce genre).

Bien entendu, les établissements d'enseignement supérieur se sont montrés plus désireux, pendant les années 90, qu'ils ne l'avaient jamais été auparavant, de jouer un rôle important dans la formation professionnelle continue (Cochinaux et de Woot, 1995 ; Dillemans, 1996). On se demande souvent si, dans ce contexte, les universités ne se transforment pas en un « bazar universitaire » (Parjanen, 1992, p. 4), qui tente de s'approprier toute modalité de formation continue des diplômés dont le marché leur permet de se saisir, ou si elles doivent s'acquitter de fonctions spécifiques dans la formation professionnelle continue.

Il est aussi question, dans ce débat, de l'utilisation légitime des fonds publics (Tight, 1994, p. 56). Mais le nœud du débat est la compatibilité entre les tâches de l'enseignement supérieur et les exigences de la formation professionnelle continue. L'enseignement supérieur doit-il fonder la formation continue qu'il dispense sur la conception primordiale qu'il a de son rôle de dispensateur d'enseignement et d'apprentissage orienté vers la recherche, de réflexion critique et d'intégration des enseignements théoriques et pratiques, ou faut-il qu'une adéquation aussi étroite que possible aux demandes de la formation professionnelle se traduise à son tour par une révision de l'image traditionnelle qu'il a de ses fonctions ?

DE LA SÉQUENCE ENSEIGNEMENT INITIAL-FORMATION CONTINUE A L'APPRENTISSAGE A VIE ?

La littérature disponible indique nettement que l'enseignement supérieur ne s'oriente pas vers un modèle fondé sur « l'apprentissage à vie » ou sur « l'éducation récurrente » grâce à une réduction de la durée de la formation initiale. Il se peut que la substance même de l'enseignement supérieur se soit

modifiée dans certains domaines, en délaissant la préparation à la vie professionnelle en faveur de l'établissement d'une base de connaissances qui peut être complétée par un savoir plus spécifique acquis tout au long de la vie.

Dans l'ensemble, nous constatons un écart profond entre la rhétorique qui fait état de notre évolution rapide vers une société de l'apprentissage à vie et les traditions persistantes de l'enseignement supérieur. Nous contentons-nous d'aller vers une expansion de la formation continue avec une fraction minoritaire de la population qui choisit des itinéraires de vie variés, considérés par la majorité comme des phénomènes irréguliers et inefficaces, ou observe-t-on les indices d'un développement du modèle qui adopte le nom « d'apprentissage à vie » pour désigner une séquence relativement ouverte d'apprentissage, de travail et d'autres phases de la vie ?

PROPOSITIONS DE RECHERCHES FUTURES

Parmi les problèmes évoqués dans ce document, il en est beaucoup qui ne reposent pas sur une base solide de savoir systématique. Il serait sans aucun doute utile que les politiques adoptées à cet égard soient fondées sur une base de connaissances plus complète, bien que nous sachions qu'aux époques marquées par des transformations rapides, la connaissance systématique ne peut couvrir qu'une partie des problèmes qui relèvent des grandes décisions des pouvoirs publics. J'estime que la recherche entreprise sur les thèmes suivants serait particulièrement utile.

Un premier grand thème à mettre à l'ordre du jour de la recherche consiste certainement à étudier de près l'évolution de la demande, les options de l'apprentissage ainsi que l'offre possible. Dans quelle mesure la formation professionnelle continue a-t-elle réellement lieu au cours de plusieurs étapes de la vie ? La formation continue est-elle en train de perdre ses rapports (trop ?) étroits avec la sélection préalable et les carrières de pointe ? Comment évolue l'intérêt suscité par la remise à plus tard des études (étudiants « différés »), les études de la deuxième chance, l'interruption des études, le retour aux études supérieures ou la participation à la formation professionnelle continue ?

Tout près de ce thème, un deuxième groupe de questions à soumettre à la recherche pourrait s'articuler autour des apprenants adultes et permanents. Quels sont les types potentiellement différents de « clientèles » ? Dans quelle mesure et de quelles façons sont-ils différents les uns des autres ? Comment les motivations, les capacités et les perspectives d'avenir évoluent-elles avec le temps ? Les différentes clientèles sont-elles suffisamment mobilisées et motivées, ou d'autres mesures d'aide ou d'incitation sont-elles indispensables ?

Le troisième thème est celui de l'échec des prévisions selon lesquelles nous nous dirigeons à vive allure vers une société de l'apprentissage à vie ou un

système d'éducation récurrente. Les modèles se fondent-ils sur des postulats erronés ou existe-t-il des résistances capitales qui pourraient être vaincues ? L'obsolescence des connaissances et la demande de savoir sont-elles surestimées ? L'apprentissage continu se substitue-t-il à la formation continue ?

Un quatrième domaine thématique de la recherche sur les relations entre l'enseignement supérieur et l'apprentissage à vie pourrait être le contexte socio-politique de ces rapports. La recherche comparative internationale pourrait notamment aider à comprendre pourquoi les proportions d'apprenants adultes varient de façon aussi spectaculaire d'un pays à l'autre, pourquoi l'enseignement supérieur vise plus précisément certaines clientèles que d'autres, pourquoi certains modes d'organisation sont préférés dans certains pays et honnis dans d'autres, etc. On pourrait aussi examiner dans chaque pays, et d'un pays à l'autre, comment le climat socio-politique général favorise (ou freine) certains aspects du rôle que joue l'enseignement supérieur dans l'apprentissage à vie.

Une cinquième série de questions pourrait porter sur les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes. Qu'est-ce qui rend certains d'entre eux propices à l'apprentissage à vie alors que d'autres ne le sont pas ? Qu'est-ce qui explique les controverses au sujet du rôle de l'apprentissage à vie dans l'enseignement supérieur qui ont lieu dans certains établissements et le consensus qui règne dans les autres ? Comment le cadre institutionnel influe-t-il sur le comportement en matière d'apprentissage ?

Une sixième série de questions systématiques doit, sans aucun doute, traiter de la substance de l'enseignement et de l'apprentissage. Qu'est-ce qui est censé être appris, qu'est-ce qui est enseigné, qu'est-ce qui est réellement appris, et quelles sont les connaissances qui peuvent être utilisées aux étapes ultérieures de la vie ? Quelles sont les justifications sous-jacentes, et quels sont les modes d'organisation et d'acquisition des connaissances ?

Septièmement, les questions évoquées au paragraphe précédent pourraient s'appliquer à plusieurs cas dans les deux contextes traditionnels distincts de l'enseignement initial des adultes : qu'apprennent-ils, et comment apprennent-ils, dans les cadres éducatifs qui leur sont spécifiquement destinés, et dans les cadres prévus pour accueillir conjointement les étudiants adultes « réguliers » et « inhabituels » ?

De même, on pourrait en huitième lieu analyser comment l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur changent quand de longs programmes précédant l'entrée dans la vie active sont remplacés par des programmes plus courts qui cherchent à jeter les bases de l'apprentissage à vie ? Si des mesures sont sérieusement prises dans ce sens, la recherche pourrait sans doute observer ces changements et leurs effets sur les compétences des étudiants.

Neuvièmement, la substance et les processus de l'éducation et de la formation permanentes des diplômés méritent, eux aussi, l'attention. Quel est l'impact des différents modes d'institutionnalisation, des diverses conceptions des programmes d'études, des modes d'enseignement et d'apprentissage sur la volonté de s'instruire, la participation et les compétences qui finissent par être acquises ?

Dixièmement, on peut faire une analyse globale des questions qui précèdent. Quels sont respectivement les effets des modes relativement morcelés ou relativement intégrés d'enseignement et d'apprentissage des adultes dans l'enseignement supérieur, en ce qui concerne les divers types d'étudiants jeunes et adultes, les programmes enseignés, le cadre de l'enseignement et les processus d'apprentissage ?

Onzièmement, la recherche pourrait comparer diverses conceptions de l'enseignement supérieur, et notamment leur rôle dans la formation professionnelle continue. Quelles sont les conséquences d'une participation prudente, d'une attitude de collaboration ou de politiques très expansionnistes de l'enseignement supérieur à cet égard, à la fois pour le caractère et la qualité de la formation professionnelle continue et pour d'autres fonctions des établissements d'enseignement supérieur ?

Douzièmement, on pourrait analyser l'impact que peuvent avoir les conceptions novatrices de l'apprentissage à vie dans l'enseignement supérieur sur l'interaction entre le travail et l'acquisition des connaissances dans les étapes ultérieures de la vie. Quelles sont les conséquences inattendues qui exigent une remise en cause des concepts de l'enseignement, et comment l'apprentissage à vie peut-il agir sur le monde du travail ?

RÉFÉRENCES

- ALLESCH, J., BRAUSE, D. et PREISS, D. (1981),
Bestansaufnahme berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, BMBW, Bonn.
- ABRAHAMSON, K., RUBENSON, K. et SLOWEY, M. (dir. pub.) (1988),
Adults in the Academy : International Trends in Adult and Higher Education, Almquist & Wiksell International, Stockholm.
- BECHER, T. (non daté),
Meeting the Contract : The Role of European Universities in Continuing Education and Training
Centre européen pour le management stratégique des universités, Bruxelles.
- CERVERO, R.N. et YOUNG, W.H. (1987),
« The Organisation and Provision of Continuing Professional Education : A Critical Review and Synthesis », in J.C. Smart (dir. pub.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, vol. III, Agathon Press, New York, pp. 402-431.
- COCHINAUX, P. et DE WOOT, P. (1995),
Moving Towards a Learning Society : A CRE-ERT Forum Report on European Education, Association des universités européennes et Table ronde européenne, Genève et Bruxelles.
- COLLARDIN, D. (1990),
« The Challenges of Continuing Professional Education », *CRE-action*, n° 92, Paris, pp. 69-78.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1996),
Enseigner et apprendre : vers la société cognitive, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- DAVIS, P. (1995),
Adults in Higher Education : International Perspectives in Access and Participation, PA, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Bristol.
- DELORS, J. *et al.* (1996),
L'éducation : un trésor est caché dedans, Paris.
- DILLEMANS, R. (1996),
« The Role of the University in a Life Long Learning World », in K. De Witte, et G. Vervaecke (dir. pub.), *University Continuing Education : Meeting the Needs of the Region. 10th Eucen European*, Conference, Postuniversitair Centrum West-Vlaanderen, KULAK, Kortrijk, pp. 43-48.

- DUKE, C. (1992),
« Adult and Continuing Higher Education », in B.R. Clark et G.R. Neave (dir. pub.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford.
- ENTWISTLE, N. (1994),
« Adult Study Strategies » in T. Husén et T.N. Postlethwaite (dir. pub.), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford, pp. 184-194.
- FRIES, M. (1997),
« Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung », *Beiträge zur Hochschulforschung*, n° 3/1997, pp. 243-265.
- GESSNER, Q.H. (dir. pub.) (1987),
Handbook on Continuing Higher Education, American Council of Education et Macmillan, New York.
- HORE, T. (1992),
« Non-traditional Students : Third-age and Part-time », in B.R. Clark et G. Neave (dir. pub.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford.
- HOUTKOOP, W. et OOSTERBEEK, H. (1997),
« Demand and Supply of Adult Education and Training », in P. Bélanger et A. Tuijnman (dir. pub.), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study*, Pergamon et Institut de l'éducation, Oxford et Paris, pp. 17-38.
- JARVIS, P. (dir. pub.) (1992),
Perspectives on Adult Education and Training in Europe, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- KNAPPER, C. et CROPLEY, A.J. (1991),
Lifelong Learning and Higher Education, second edition, Kogan Page, Londres.
- OCDE (1987),
Les adultes et l'enseignement supérieur, CERI, Paris.
- OCDE (1995),
La formation continue des personnels hautement qualifiés, Paris.
- OCDE (1996),
Adult Learning in a New Technological Era, Paris.
- OCDE/CERI (1997),
Analyse des politiques éducatives, Paris.
- OTALA, L. (1998),
European Approaches to Lifelong Learning, CRE-ERT, Genève.
- PARJANEN, M. (1992),
« Legitimization in Adult Education : An Introduction to Recent Problems », in M. Parjanen (dir. pub.), *Legitimation in Adult Education*, University of Tampere, Institute for Extension Studies, Tampere, pp. 1-12.
- SOEIRO, A. (dir. pub.) (1994),
Sixth EUCEN European Conference « Motivating Academia for Continuing Education », Proceedings, Universidade de Porto, Porto.

- TEICHLER, U. (1990),
« The Challenge of Lifelong Learning for the University », *CRE-action*, n° 90, Paris, pp. 53-68.
- TEICHLER, U. (1993),
« The Role of Higher Education in Continuing Education : Changing Issues and Research Priorities », *European Universities Continuing Education Network* (dir. pub.), *Fifth European Conference : Continuing Education in Spain and in Europe*, Universitat de Barcelona, Barcelona, pp. 26-32.
- TIGHT, M. (1994),
« Continuing Higher Education in Canada, Finland and the United Kingdom », in M. Parjanen (dir. pub.), *Outside the Golden gate : Prospects and Comparisons in Finnish Adult Higher Education*, University of Tampere, Institute for Extension Studies, Tampere, pp. 43-59.
- TUIJNMAN, A. et BENGTTSSON, J. (1994),
« Recurrent and Alternation Education », in T. Husén et T.N. Postlethwaite (dir. pub.), *The International Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford, pp. 4957-4964.
- UNESCO (1995),
Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation, Paris.

L'enseignement tertiaire et l'apprentissage à vie : perspectives, observations et questions se dégageant des travaux de l'OCDE

Alan Wagner

Organisation de Coopération et de Développement Économiques
France

RÉSUMÉ

En demandant que l'on réalise progressivement l'objectif d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, les ministres de l'Éducation de l'OCDE se placent dans une perspective d'intégralité du cycle de vie et mettent l'accent sur la continuité et la transition, l'apprentissage à tout âge et les apprenants de tous âges. L'équivalent de cette vision étendue de l'apprentissage à vie se retrouve dans une vision tout aussi étendue de l'enseignement tertiaire qui devrait tendre vers l'incorporation de tous, offrir des formations variées tant dans la forme et le contenu que dans les antécédents et les intérêts de ceux qui y prennent part et s'étendre sur plusieurs secteurs par delà leurs frontières. Une perspective étendue de l'apprentissage à vie signifie que l'enseignement tertiaire devra assumer de nouvelles responsabilités et des rôles nouveaux pour combler la séparation entre l'enseignement secondaire et tertiaire, pour faciliter le passage à la vie active, s'engager davantage et développer les partenariats avec les employeurs, et pour étendre le partage des coûts. Dans ces domaines, entre autres, un concept élargi de l'apprentissage à vie ouvre la voie à de nouvelles façons d'appréhender les nouveaux défis et les contraintes auxquels l'enseignement tertiaire est confronté et d'envisager des réponses possibles.

Le programme de travail de l'OCDE en matière d'éducation entame la troisième année de son mandat, *Faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous* (OCDE, 1996). J'ai pour mission ici de situer les travaux et d'en tirer certaines implications pour l'enseignement tertiaire et les établissements d'enseignement tertiaire. Les idées maîtresses et les résultats de quelques-uns de ces travaux sont présentés

dans diverses publications parues depuis 1996. Je m'inspirerai dans une large mesure de l'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire, conduit par le Comité de l'éducation, qui a jusqu'ici comporté une série d'examens complémentaires effectués dans douze pays de l'OCDE¹ et a donné lieu à un rapport comparatif publié sous le titre *Redéfinir l'enseignement tertiaire* (OCDE, 1998d). Si mes remarques renvoient à ce rapport, elles ne rendent à l'évidence pas pleinement compte de l'analyse des faits et des problèmes qu'il propose et des orientations qu'il avance.

J'ai organisé mes remarques en trois parties : je dirai tout d'abord quelques mots sur la notion d'apprentissage à vie ; je résumerai ensuite quelques tendances marquantes de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE ; j'aborderai enfin quatre domaines où le concept d'apprentissage à vie suscite des questions ou des problèmes pour l'enseignement tertiaire.

POURQUOI L'APPRENTISSAGE A VIE ? POURQUOI MAINTENANT ?

Les questions et les circonstances qui engendrent un regain d'intérêt pour l'enseignement et la formation sont bien connues, et pas nécessairement nouvelles :

- La restructuration des économies nationales, entreprise parfois en prévision des possibilités offertes par l'interdépendance croissante de tous les secteurs socio-économiques et par la pénétration accrue des progrès technologiques, ou parfois en réaction à ces évolutions, mais donnant toujours plus de poids aux compétences, aux comportements et aux capacités des individus.
- Les aspirations sociales, alors que les niveaux d'instruction, de revenu et de richesse ne cessent de croître dans la zone de l'OCDE et, autre élément non moins important, la grande valeur attachée au savoir dans tous les pays. Il importe de noter que cet aspect n'est pas envisagé de façon étroite à l'OCDE : à la réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales qui s'est tenue en juin dernier au niveau ministériel pour examiner *la politique sociale*, les ministres ont attiré l'attention sur la nécessité d'une « stratégie de vieillissement actif » qui viserait à aider les personnes qui vieillissent à mener une vie productive dans la société et l'économie. Ils ont souligné la nécessité de supprimer les contraintes qui pèsent sur la manière dont les personnes occupent leur temps durant leur existence – formation, travail, loisirs, soins à autrui – et d'offrir un plus large éventail d'options aux personnes avançant en âge. L'enseignement figure bien en vue dans cette vision.

- Peut-être de façon paradoxale, à la lumière de ces fortes demandes dérivées de formation, une concurrence beaucoup plus serrée pour l'utilisation de budgets publics et de fonds privés apparemment restreints.

Ce qui semble nouveau, c'est que ces facteurs se conjuguent désormais et créent un contexte nouveau pour l'éducation. Dans ce contexte, l'apprentissage à vie peut fournir aux politiques et aux prestations un cadre permettant de faire face aux attentes et aux contraintes qui se font jour.

Le terme apprentissage à vie, tel que l'utilisent les ministres de l'Éducation à l'OCDE, insiste sur une perspective d'intégralité du cycle de vie et met l'accent sur la continuité et la transition, l'apprentissage à tout âge et les apprenants de tous âges, et non sur les secteurs ou les limites – qu'elles aient trait aux contenus, aux méthodes ou aux contextes de l'enseignement et de l'apprentissage. L'apprentissage à vie est plus large que l'éducation récurrente des adultes et que l'enseignement non institutionnalisé, parce qu'il englobe l'ensemble des formes d'apprentissage, de celles des jeunes de niveau préscolaire à celles des adultes du troisième âge.

Cette vision étendue de l'apprentissage à vie s'accorde bien avec l'utilisation du terme « enseignement tertiaire » à l'OCDE, de préférence aux expressions plus conventionnelles d'« enseignement supérieur » ou d'« enseignement post-secondaire ». Dans beaucoup de pays, « enseignement supérieur » est souvent employé pour désigner l'université et, en fait, pour appeler l'attention sur cet établissement et ses programmes. « Post-secondaire » semble sous-entendre que la référence est l'enseignement de niveau secondaire, alors que des pourcentages de plus en plus importants d'une même cohorte poursuivent des études et des formations au-delà de ce niveau. L'OCDE entend par enseignement tertiaire un niveau ou un stade d'études au-delà de l'enseignement secondaire, suivies dans des établissements d'enseignement tertiaire structurés, mais aussi dans toute une gamme d'autres contextes, y compris les écoles secondaires et les lieux de travail, les dispositifs autonomes s'appuyant sur les technologies de l'information, et une multitude d'entités publiques et privées.

SCHÉMAS ET TENDANCES

Nous couvrons ici un champ beaucoup plus large que celui dont traitent en général les travaux sur les programmes et les formations au-delà de l'enseignement secondaire. En tout état de cause, deux thèmes se dégagent à ce niveau d'études dans les vingt dernières années : l'expansion de la participation et la diversité.

Si la croissance du volume de la participation au niveau tertiaire s'est ralentie, les taux de participation semblent aller en augmentant. Tant en France qu'au Portugal, la participation a connu des taux d'expansion spectaculaires jusqu'au

milieu des années 90. Les taux de croissance ont ralenti en partie parce que la taille des cohortes correspondantes s'est apparemment stabilisée. Mais il semble y avoir une lente recrudescence des taux de participation, même si le volume a plafonné. Au Royaume-Uni, le taux de participation des jeunes arrivés en fin de scolarité s'est maintenu à un peu plus de 30 pour cent grâce à des mesures gouvernementales ; mais ce chiffre ne tient pas compte de la participation des étudiants à temps partiel et d'âge mûr. Selon certaines estimations, la probabilité de fréquentation de l'enseignement tertiaire, sous une forme ou une autre, au cours de la vie est de plus de 60 pour cent². Dans une récente déclaration de principe, le ministre australien, David Kemp, a déclaré qu'« actuellement, la probabilité pour un adolescent de participer à une forme quelconque d'enseignement ou de formation postsecondaire à un moment donné de son existence est proche de 90 pour cent ». L'estimation de D. Kemp prend en compte à la fois la perspective du cycle de vie et une définition très large de l'enseignement postsecondaire. Lorsque l'OCDE a entrepris l'examen de l'enseignement supérieur en Finlande, les examinateurs ont exprimé des doutes quant à la possibilité d'atteindre le taux de participation cible de 65 pour cent. L'objectif a été atteint et le ministre actuel, Olli-Pekka Heinonen, prévoit de nouvelles augmentations.

En 1993, quand l'OCDE a organisé une conférence sur l'enseignement supérieur et l'emploi, l'ampleur de cette participation n'était encore ni reconnue, ni même envisagée : la référence était alors « la moitié d'une génération ». Il résulte de tels taux de participation que les études à ce niveau ne sont plus réservées à une minorité ; les chiffres suggèrent au contraire un mouvement vers une participation quasi universelle.

La seconde tendance est la diversité, qui prend plusieurs formes. Les nouveaux types de prestataires et les nouveaux modes d'auto-apprentissage (par Internet, par exemple) en sont une. Mais on assiste aussi dans plusieurs pays de l'OCDE à un élargissement, une harmonisation, un « brouillage » des formes d'enseignement tertiaire traditionnelles, et les stratégies d'action gouvernementale favorisent dans une certaine mesure ces évolutions. Le rapport du *West Committee* d'Australie – *Learning for Life* (Commonwealth of Australia, 1998) – avance l'idée de « continuité » pour les apprenants, la notion de « sans couture ». Le terme de « sans couture » a également été employé en Nouvelle-Zélande, où les politiques d'enseignement tertiaire vont dans ce sens – qu'elles concernent le financement public ou l'application renforcée du *Qualifications Framework* (Cadre général de qualifications). On trouve une terminologie similaire en Virginie (l'État américain qui a fait l'objet de l'examen thématique de l'enseignement tertiaire), où l'assemblée législative a préconisé un « continuum » en matière d'enseignement. Ce qui n'est pas induit par la politique peut découler de décisions « stratégiques » de la part des établissements désireux de nouer de nouvelles relations – un thème clé de cette conférence.

Mais les étudiants ne sont pas passifs : ils « estompent » aussi les frontières, en partie pour mieux se situer par rapport aux perspectives d'emploi et à la vie d'adulte. Comme on peut le lire dans *Analyse des politiques éducatives 1997* (OCDE, 1997b), « les nouveaux itinéraires [et les nouvelles combinaisons de qualifications et d'options d'apprentissage] qui se créent sont le résultat non pas tant des mesures délibérées prises par les autorités éducatives [ou les établissements d'enseignement] que des choix opérés par les étudiants eux-mêmes ». Il suffira de donner quelques exemples : au Royaume-Uni, certains étudiants qui suivent ou ont terminé une formation continue poursuivent des études à l'université ; on trouve à peu près l'inverse en Australie et aux États-Unis, où des diplômés d'université ajoutent à leur formation un module ou un diplôme de *Technical and Further Education* (TAFE – enseignement technique et complémentaire) ou d'un *community college* ; au Japon, certains collèges de formation mettent en place avec des universités privées des programmes conjoints conduisant à un double diplôme ; en France, les diplômés des Instituts universitaires de technologie (IUT) et des Sections de techniciens supérieurs (STS), qui proposent des cycles courts, poursuivent des études universitaires de deuxième cycle. Même si les politiques et les établissements ne prévoyaient pas nécessairement la plupart de ces itinéraires, les étudiants les suivent bel et bien.

On peut encore poursuivre l'argument : l'examen des relevés de notes des jeunes fréquentant les collèges aux États-Unis, conduit par le *Office for Educational Research and Improvement* (OERI) du ministère américain de l'Éducation, laisse supposer que nous devons aller au-delà des inscriptions et des diplômes, et examiner la composition des cursus. Les travaux de l'OERI révèlent les choix faits par les étudiants *dans* leurs programmes d'études et *en dehors de* leurs programmes, et laissent entendre, par exemple, que les étudiants en sciences et en technologies de l'information allient des cours obligatoires et des cours connexes de manière à « définir » de nouveaux domaines.

Sous encore une autre optique, dans certains pays ou établissements d'enseignement, les catégories d'étudiants ne peuvent se distinguer aisément selon les inscriptions dans les programmes : les étudiants, qu'ils soient à temps plein ou à temps partiel, ne sont pas faciles à identifier clairement en fonction de leurs acquis, de leurs programmes d'études ou de leur situation professionnelle. Les étudiants jeunes et d'âge mûr, « employés » et « inactifs », qui suivent des cours en vue d'obtenir un diplôme ou par intérêt personnel, paient des droits d'inscription ou bénéficient d'une subvention de l'État, risquent désormais de se côtoyer dans les salles de cours, les laboratoires, les bibliothèques et les centres informatiques, ainsi qu'aux stages de formation organisés sur les lieux de travail et par les employeurs.

Ces schémas correspondent à une vision assez large de l'apprentissage à vie. Le défi peut consister à trouver les moyens de les étendre à l'aide des politiques et des pratiques déjà en vigueur, qui sont susceptibles de renforcer la capacité des systèmes et des établissements à réagir.

QUATRE DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE A VIE

Permettez-moi de recenser, sans entrer dans les détails, quatre domaines où une perspective d'apprentissage à vie peut signifier de nouvelles responsabilités et de nouveaux rôles pour l'enseignement tertiaire.

Comblant la séparation entre l'enseignement secondaire et tertiaire

Pour que la participation à l'enseignement tertiaire soit une option accessible au plus grand nombre, tous ceux qui souhaitent étudier à ce niveau devraient être soutenus et aidés en ce sens. Il pourrait être très utile de songer à favoriser le partage de la responsabilité de l'étudiant et, à cet égard, d'inciter les établissements d'enseignement tertiaire à « estomper » la séparation entre les niveaux. La mise en commun des enseignements pourrait notamment être encouragée entre les niveaux, et les contextes d'apprentissage au niveau tertiaire pourraient être approfondis et diversifiés.

Si elle est ambitieuse, une telle orientation n'est pas nouvelle dans beaucoup de pays de l'OCDE. On peut citer quelques exemples d'initiatives : en France, certaines réformes visent à réorienter les jeunes, à partir de l'école secondaire, à l'aide d'informations substantielles et très accessibles sur les possibilités d'études et les choix de carrières et, pendant la première année d'enseignement tertiaire, au moyen d'un programme d'études permettant d'« échantillonner » les matières (avec des résultats encore incertains) ; en Belgique, le ministère de la Communauté flamande a conçu un plan en dix points qui prévoit d'améliorer la préparation, l'orientation et l'information des élèves et des enseignants au niveau secondaire et de favoriser l'adaptation des programmes, de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau tertiaire (un point faible de ce projet est qu'il ne comble pas la séparation entre les secteurs mais encourage les efforts de part et d'autre) ; en Virginie, les examinateurs ont remarqué que la distinction entre cours de « rattrapage » et cours « généraux » d'introduction était de plus en plus floue.

On notera que des taux de participation élevés supposent que les apprenants à ce niveau ne sont plus homogènes au plan des acquis et des schémas de carrière envisagés. La question qui se pose n'est pas de savoir si les étudiants sont bien préparés pour l'enseignement tertiaire. Quelle que soit la préparation de ces vastes effectifs d'étudiants, leurs intérêts et leurs styles d'apprentissage seront plus variés que dans le passé. Le nouveau défi consiste davantage à penser à la manière d'adapter les programmes, l'enseignement et l'apprentissage aux

besoins et aux intérêts des étudiants qu'à vouloir qu'ils s'adaptent aux programmes. Il faudra dès lors revoir la notion de « norme ». Il sera plus réaliste et opportun de penser en termes de normes appliquées à une vaste gamme ou à de vastes combinaisons de possibilités de formation au niveau tertiaire, et de songer à ce qui sera nécessaire pour élaborer des normes et des qualifications significatives et utiles. Les travaux de l'ancien *Higher Education Quality Council* sur « la capacité à obtenir un diplôme » au Royaume-Uni, et l'intérêt que suscite la réforme des éléments d'enseignement général des programmes de licence dans les établissements d'enseignement tertiaire japonais et américains sont révélateurs de la recherche d'un équilibre entre choix et diversité, cohérence et transparence.

Faciliter le passage à la vie active

Étant donné la hausse des taux de réussite dans les écoles secondaires et l'augmentation de la participation à l'enseignement tertiaire, l'important passage à l'emploi s'opère désormais après l'achèvement des études de niveau tertiaire, et non plus secondaire, dans les pays de l'OCDE. L'enseignement tertiaire doit donc assumer plus de responsabilités à l'égard de ceux qui souhaitent faire des études tertiaires mais sont incapables d'entrer dans des programmes à ce niveau ou de les mener à bien : les conséquences pour les intéressés sont désormais beaucoup plus importantes au plan de l'emploi, de la carrière, des revenus privés et des éventuels coûts sociaux du chômage dus au fait que les compétences et les aptitudes sont insuffisamment développées pour l'économie dynamique et exigeante qui émerge.

On ne peut par conséquent plus accepter les situations d'échec et, de fait, il faut diversifier et élargir l'offre éducative au niveau tertiaire pour faire en sorte que tous les talents puissent s'épanouir. Dans cette optique, l'échec est considéré non seulement comme un gaspillage de ressources, mais aussi comme démotivant au moment où on a besoin que tous les jeunes et les adultes soient capables et désireux d'apprendre et de réapprendre tout au long de leur vie. Il incombe à l'enseignement tertiaire – à ses établissements, ses programmes et son personnel – de faire en sorte que ceux qui entreprennent des études aient toutes les chances de les réussir.

Mais la responsabilité peut s'étendre encore plus loin : qui sera responsable de ceux qui ne font pas d'études de niveau tertiaire ? Avec des taux toujours plus élevés de participation à l'enseignement tertiaire, ce groupe sera distancé encore davantage. Une stratégie positive consisterait à s'efforcer de trouver une place pour chacun dans l'enseignement tertiaire, à s'orienter vers l'incorporation de tous, les responsabilités étant partagées – et non divisées – entre les niveaux et parmi les divers intervenants de l'extérieur.

Par ailleurs, l'enseignement et les programmes de niveau tertiaire devront tenir compte de l'évolution des nouveaux « profils » de qualifications (c'est-à-dire des combinaisons de compétences, de connaissances, de capacités et d'expériences) que présentent les apprenants eux-mêmes sur le marché du travail. L'acquisition des profils de qualifications et le passage à la vie active ne doivent plus être considérés comme des activités uniques, ponctuelles, réservées aux jeunes adultes : non seulement les adultes d'âge mûr sont englobés dans le concept d'apprentissage à vie, mais la formation de niveau tertiaire devrait permettre aux jeunes adultes de se préparer à l'emploi et de se perfectionner tout au long de leur vie.

Ces observations concernent les possibilités de formation accessibles à tous. Chaque établissement d'enseignement tertiaire peut jouer un rôle plus ou moins important dans le développement de ces possibilités ; tous devront tenir compte des résultats de ce développement – au niveau des profils de qualifications de leurs propres étudiants éventuels et des nouvelles interfaces avec d'autres établissements et programmes d'enseignement tertiaire et secondaire – dans la conception des programmes et la prestation de l'enseignement³.

S'engager et établir des partenariats avec les employeurs

Une stratégie favorisant la coopération entre les milieux d'affaires et les programmes, l'enseignement et l'apprentissage pourrait enrichir les programmes d'études – grâce à des stages, à des projets d'études, à la participation d'enseignants à temps partiel issus de l'entreprise ou de l'industrie, ou encore à des formations organisées sur les lieux de travail, pour tous les apprenants – tout en les rendant encore plus réceptifs aux besoins des jeunes et des adultes qui décident de ne pas poursuivre des études de niveau tertiaire mais pourraient en bénéficier.

Pour progresser dans cette direction, il faut que les étudiants aient encore plus de possibilités de choisir le moment, le lieu et le contenu de leurs études, et la manière dont ils étudieront.

Pour ce qui est du moment des études, la situation est floue : les données présentées dans *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 1997* (OCDE, 1997a) montrent, par exemple, que l'âge d'entrée à l'université varie selon les pays : la France et l'Irlande sont « orientées vers la jeunesse », les premières inscriptions intervenant à un jeune âge ; en Allemagne et en Autriche, les étudiants s'inscrivent en général pour la première fois au début de la vingtaine, après avoir effectué de longues études secondaires de deuxième cycle et connu d'autres expériences de formation et de travail ; au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, on peut observer un modèle d'apprentissage à vie, certains entrant à l'université avant l'âge de 20 ans, d'autres à la fin de la vingtaine ; et au Danemark et en Suède, la première

entrée à l'université a lieu à un « âge mûr », l'inscription initiale des étudiants intervenant du début à la fin de la vingtaine.

D'autre part, il y a lieu de penser que les étudiants choisissent le contenu de leurs études et la manière dont ils étudient comme le montrent, par exemple, les combinaisons de qualifications en France, en Allemagne, en Australie et au Japon, et le fait qu'ils travaillent en poursuivant des études dans la plupart des pays.

Il existe de nouvelles initiatives touchant le transfert des crédits de formation et la reconnaissance de la formation non institutionnalisée, et on trouve des Cadres généraux de qualifications dans des pays comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Japon, les États-Unis, le Royaume-Uni et les Pays-Bas (entre autres). Ces initiatives favorisent implicitement l'évolution vers des modalités d'acquisition de connaissances plus souples, centrées sur l'apprenant et étalées sur toute la vie ; fait non moins important, elles délimitent un domaine qui attirera sans doute encore davantage l'attention des pouvoirs publics et suscitent donc de nouvelles attentes pour les établissements et les programmes.

Partager les coûts

La croissance de la participation au niveau tertiaire et le nouvel impératif d'apprentissage tout au long de la vie impliquent une demande assez considérable. Pour faire face aux exigences financières il faut, de toute évidence, tenter d'améliorer l'efficacité : en adaptant les programmes, l'enseignement et l'apprentissage afin de réduire les échecs (et les coûts), en mettant en place de nouvelles méthodes (fondées sur les technologies de l'information) et de nouveaux cadres d'apprentissage (formations sur les lieux de travail), et en instaurant de nouveaux types de qualifications permettant d'entrer dans le système éducatif et d'en sortir tout au long de l'existence (par exemple, le diplôme de licence). Mais les coûts à financer seront importants, et tous les intervenants, y compris les apprenants, seront appelés à y participer.

Une récente analyse de l'investissement dans le capital humain conduite au nom du Conseil de l'OCDE, *L'investissement dans le capital humain – Une comparaison internationale* (OCDE, 1998c), a permis de dégager certaines conclusions nouvelles fort intéressantes. Si l'enseignement tertiaire représente un coût relativement élevé (par étudiant) pour le contribuable, il semble néanmoins produire des avantages relativement importants pour ceux qui y participent⁴. Mais l'analyse laisse entendre que le rendement de l'investissement dans l'enseignement tertiaire est – dans les grandes lignes – concurrentiel avec celui des actifs physiques. En conséquence, les dépenses d'éducation – qu'elles soient publiques ou privées – ne doivent pas être considérées de façon isolée, comme un jeu à somme nulle : l'investissement peut être justifié à tous les niveaux. Mais même s'il existe des arguments pour accroître l'investissement dans l'enseignement – encore une fois

tant public que privé – à tous les niveaux, étant donné la concurrence qui entoure la demande de ressources, il faut y investir en portant grande attention à ses types, à ses méthodes et à son contenu.

Les indicateurs de capital humain peuvent aider à expliquer, même en résumé, l'augmentation des taux de participation dans l'enseignement tertiaire. Mais les effets de nouvelles méthodes de financement sur les étudiants et leurs familles exigeront une étude plus approfondie. Dans beaucoup de pays de l'OCDE, on introduit les droits d'inscription ou les charges différées, ou on en intensifie la pratique, et on instaure en parallèle de multiples programmes d'aide aux étudiants afin de minimiser les conséquences néfastes. La diversité des méthodes d'action dans ce domaine, examinée dans *Analyse des politiques éducatives 1998* (OCDE, 1998b), témoigne de la précarité du domaine.

Les analyses de plusieurs pays semblent indiquer que l'expansion n'a pas accru la représentation des étudiants issus de familles à faible revenu ou appartenant à une classe sociale défavorisée. La façon dont les différentes méthodes de financement peuvent contribuer à venir à bout des tendances existantes n'est pas claire.

Qui plus est, l'introduction de prélèvements différés ou de plans de remboursement afin d'obtenir une contribution des participants nous entraîne sur un nouveau terrain, où les effets des différentes particularités techniques des programmes et l'ampleur accrue des emprunts demanderont une surveillance étroite. Même si les nouvelles dispositions de remboursement en fonction du revenu semblent réduire les fortes incitations introduites par les écarts salariaux entre les domaines, des questions se posent quant à la sélection négative, à l'impact plus grand sur la consommation durant le cycle de vie et sur les décisions d'investissement (y compris l'investissement dans la formation pendant l'âge adulte et dans la formation d'autres membres de la famille), et quant aux coûts réels pour l'État des subventions associées à ces dispositions de remboursement⁵. Bien que des pays comme le Japon et les États-Unis possèdent une vaste expérience des emprunts, nous n'en savons pas assez sur leurs répercussions lorsque de fortes proportions d'une cohorte se retrouvent à l'âge adulte avec des obligations de paiement ou de remboursement. Cela ne permet toutefois pas de penser que ce genre d'approches soit inopportun, mais semble indiquer simplement que, dans une perspective de cycle de vie, de nouveaux problèmes et de nouvelles questions viennent se poser.

CONCLUSION

Ces quelques remarques tendent à montrer comment le concept d'apprentissage à vie révèle de nouvelles possibilités de réponses aux défis lancés à l'enseignement tertiaire et aux contraintes qui l'affectent.

L'apprentissage à vie en tant que terme, sinon en tant que concept, est reconnu. Les rapports nationaux et internationaux confirment son intérêt stratégique, et il ne semble pas exister d'objection à l'idée que l'apprentissage à vie est une bonne chose. L'examen de plusieurs déclarations et rapports d'orientation dans la publication *Analyse des politiques éducatives 1998* (OCDE, 1998b), conduit à une conclusion importante qui présente un certain intérêt pour cette réunion : les stratégies d'apprentissage à vie envisagées ou appliquées dans les pays touchent divers secteurs et niveaux d'enseignement et de formation et font intervenir un large éventail de partenaires. A cet égard, l'une des caractéristiques les plus inhabituelles de l'apprentissage à vie est que cette orientation semble concerner toute une gamme de demandes, d'enjeux et de préoccupations – et, en fait, introduire une direction dans laquelle la *complémentarité des intérêts* peut être développée et exploitée.

Plus généralement, le Comité de l'éducation de l'OCDE a eu raison de considérer que la période actuelle représente un point critique, où le rééquilibrage des programmes et de l'offre en faveur de l'apprentissage et de la demande s'accélère « sur le terrain » et, de plus en plus, au niveau des politiques. Cette situation soumet toutes les parties à une forte pression, mais cette pression reflète la valeur croissante de l'enseignement, ainsi que les nouveaux enjeux et les incertitudes. Cette appréciation ne s'applique pas moins à l'enseignement tertiaire. Elle était exprimée en termes simples dans le rapport général du Danemark destiné à l'équipe chargée de l'examen thématique de l'enseignement tertiaire : « pour les étudiants, tant les occasions que les risques sont plus grands qu'ils ne l'étaient auparavant ». On trouve la même remarque, formulée en termes plus généraux, dans *Redéfinir l'enseignement tertiaire* (OCDE, 1998d) : « Mais si les nouveaux contextes sont souvent troublants et inquiétants, ils sont aussi riches de possibilités et ouvrent la voie à l'innovation et à la créativité. Les pays, les systèmes et les établissements qui acceptent les défis et saisissent les occasions pendant leur quête de solutions nouvelles sont ceux qui semblent réussir le mieux. »

NOTES

1. Les pays participants sont l'Allemagne, l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, les États-Unis (Virginie), la France, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suède. On trouvera en annexe des précisions sur l'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire.
2. Smithers et Robinson (1995).
3. *The Glion Colloquium* (1998), donne une idée de la mission distinctive de l'université centrée sur la recherche et de l'importance des interfaces à ce niveau.
4. Voir aussi *OCDE et Statistique Canada* (1995, 1997).
5. Les analystes américains D. Bruce Johnstone, Michael S. McPherson et Morton O. Schapiro ont examiné plusieurs de ces aspects.

ANNEXE

Examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire, entrepris par l'OCDE

L'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire a été entrepris par le Comité de l'éducation de l'OCDE, tout d'abord afin de rendre compte des questions et des tendances importantes dans un secteur qui connaît une expansion remarquable dans nombre de pays Membres et se développe ailleurs pour accueillir des effectifs très nombreux, et ensuite, afin de formuler des points de vue et des concepts nouveaux pour éclairer et renforcer l'analyse des questions clés examinées. Aux fins de l'examen, l'« enseignement tertiaire » désigne un niveau d'études, au sens large, exigeant en général la réussite des études secondaires, et assuré par des établissements d'enseignement supérieur mais aussi par d'autres types d'établissements, par des entreprises, dans d'autres contextes non institutionnels ou par d'autres dispositifs. Les « premières années » désignent les trois, quatre ou cinq années d'études (parfois plus) qu'il faut normalement suivre pour obtenir un premier diplôme reconnu sur le marché du travail. Une certaine imprécision est inévitable dans ce domaine étant donné la diversité des structures mises en place dans les pays Membres et les choix faits par les étudiants eux-mêmes.

Le choix des termes est délibéré. L'enquête veut aller au-delà des universités et même des « établissements d'enseignement supérieur ». C'est néanmoins principalement dans un cadre institutionnel – universités, collèges polytechniques, collèges, publics ou privés – qu'est dispensé l'enseignement tertiaire. L'« enseignement tertiaire » englobe donc une diversité de programmes, d'enseignement et d'apprentissage à ce niveau et une variété d'établissements.

Jusqu'ici, douze pays ont pris part à l'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire : l'Allemagne, l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, les États-Unis (Virginie), la France, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suède. Pour chaque pays, une équipe d'examineurs a étudié les réponses à une série commune de questions de fond fournies par les autorités nationales (et donnant, le cas échéant, des éléments d'information complémentaires). L'équipe a aussi effectué une visite de huit à dix jours sur les lieux, comportant des rencontres avec des agents du gouvernement, des administrateurs et du personnel des établissements, des étudiants, des employeurs et d'autres parties intéressées, et elle a rédigé une note exposant le contexte et les problèmes spécifiques, les méthodes d'action et les orientations, et recensant les pôles de croissance essentiels et les éventuels points faibles des prestations du pays en cause. Ces notes ne sont pas publiées officiellement par l'OCDE,

mais la plupart ont été (ou seront) publiées par les pays participants et sont (ou seront) disponibles sur le site Internet de l'OCDE.

Chaque équipe d'examineurs était conduite par le Secrétariat, qui a aussi été chargé d'établir un rapport comparatif (avec l'aide d'un Groupe consultatif de représentants nationaux et du Comité de l'éducation de l'OCDE). L'OCDE a publié le rapport comparatif de la première étape de l'examen thématique en 1998, sous le titre *Redéfinir l'enseignement tertiaire*. Les travaux se poursuivent sous la forme d'activités ciblées approfondies touchant certaines questions et orientations avancées dans le rapport et pourraient comporter l'étude d'un ou de deux pays par an dans le cadre de l'examen thématique.

RÉFÉRENCES

- Commonwealth of Australia (1998),
Learning for Life : Review of High Education Financing and Policy (West Review), Final report, Canberra.
- The Glion Colloquium (1998),
La déclaration de Glion : l'université à l'aube du millénaire, Los Angeles et Genève.
- OCDE (1996),
Apprendre à tout âge, Paris.
- OCDE (1997a),
Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 1997, Paris.
- OCDE (1997b),
Analyse des politiques éducatives 1997, Paris.
- OCDE (1998a),
Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 1998, Paris.
- OCDE (1998b),
Analyse des politiques éducatives 1998, Paris.
- OCDE (1998c),
L'investissement dans le capital humain – Une comparaison internationale, Paris.
- OCDE (1998d),
Redéfinir l'enseignement tertiaire, Paris.
- OCDE et Statistique Canada (1995),
Littératie, économie et société, Paris et Ottawa.
- OCDE et Statistique Canada (1997),
Littératie et société du savoir – Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, Paris et Ottawa.
- SMITHERS, A. et ROBINSON, P. (1995),
« Post-18 Education : Growth, Change, Prospect », *Executive Briefing*, The council for Industry and Higher Education, Londres.

La maîtrise des changements : un défi pour les dirigeants de l'enseignement public supérieur¹

John V. Byrne

Kellogg Commission on the Future of State and
Land Grant Universities
États-Unis

RÉSUMÉ

Nous vivons une période d'extrêmes. Les changements dans le monde n'ont jamais été aussi rapides, les individus et la société n'ont jamais eu autant besoin d'apprendre, l'enseignement supérieur est confronté à des défis plus exigeants que jamais. La prise de conscience de ces conditions a conduit à la création de la Kellogg Commission on the Future of State and Land Grant Universities en 1995. Les présidents de 24 grandes universités publiques aux États-Unis se sont regroupés pour promouvoir ensemble la réforme de l'enseignement public supérieur. La Commission examine cinq questions fondamentales : le parcours des étudiants, l'accès à l'enseignement supérieur, l'engagement des établissements, la société de l'apprentissage, et l'esprit des campus.

Limités par des ressources réduites et face à des défis écrasants, nos établissements d'enseignement supérieur doivent revoir leurs programmes, leurs structures et leur culture propre, et les modifier selon les nécessités. Pour s'adapter aux mutations dans un monde marqué par le changement et déceler les possibilités qu'il offre tout en sauvegardant des valeurs, il faudra de nouvelles façons de penser et d'agir. L'enseignement supérieur se trouve face à des responsabilités écrasantes, des occasions uniques et un avenir fascinant.

La Commission a conclu que, pour proposer aux étudiants le meilleur parcours possible, nos établissements doivent devenir de véritables communautés de l'apprentissage, centrées sur l'étudiant dans un environnement propice à l'apprentissage. Tous ceux qui en ont les compétences doivent pouvoir accéder à l'enseignement supérieur et aux possibilités qu'il procure ; nos établissements

doivent faire le maximum pour assurer aux étudiants admis une bonne préparation qui leur permettra de bien remplir leur rôle dans la société. Nos établissements eux-mêmes doivent s'engager envers les publics qu'ils servent, et partager avec eux les buts, les objectifs, les efforts et l'expertise nécessaires pour améliorer la société. La mission de l'université comprend l'obligation d'offrir aux étudiants des possibilités d'apprendre, n'importe où, n'importe quand, tout au long de leur vie. Ainsi, l'apprentissage à vie deviendra un instrument important pour mettre en place la société cognitive de demain. Alors que les universités s'engagent dans cette direction, elles doivent en même temps assurer la sauvegarde de leurs valeurs essentielles et les faire partager au bénéfice de la société.

Selon les estimations l'ensemble des connaissances mondiales double tous les cinq ans depuis 1960 et doublera tous les 73 jours² d'ici à l'an 2020. De plus, la population mondiale, environ 6 milliards de personnes aujourd'hui, doublera au cours des 50 prochaines années et cette augmentation sera, pour la plus large part, imputable aux pays non industrialisés, la population sera vieillissante et l'on vivra davantage dans les villes que dans les campagnes. L'évolution rapide au niveau mondial des structures sociales, de l'organisation de l'administration, de l'économie, de la politique, de la sensibilité aux problèmes d'environnement et des technologies de l'information accompagne ce mouvement de croissance démographique et de développement du savoir. Alors que ces mutations extrêmement rapides sont en cours, un grand nombre de gouvernements, d'États et établissements d'enseignement disposent de ressources modestes, en baisse même dans certains cas. Tous les enseignants doivent être conscients de ces tendances et de leurs conséquences pour l'enseignement supérieur et pour la société.

Il devrait être évident pour tous que la formation globale assurée par l'enseignement supérieur n'a jamais été aussi importante qu'aujourd'hui, et qu'elle sera de plus en plus importante. Selon certains, « la mission de l'université est d'améliorer l'homme », l'enseignement supérieur est essentiel pour promouvoir une société civilisée et sa fonction est de « bâtir une nation ». A l'évidence, les mesures que nous prendrons face à ces défis pèseront sur l'avenir de l'ensemble de notre société.

Question : L'enseignement supérieur, dans le monde entier, peut-il s'adapter au rythme des évolutions mondiales touchant la démographie, la société, l'économie, la politique, l'environnement et la technologie ? Nous connaissons tous les défis que l'enseignement supérieur doit relever : problèmes sans précédent sur les campus, évolution de l'opinion publique quant à l'efficacité des méthodes employées, demande croissante de transparence de la part des étudiants, des parents, de la communauté et des contribuables. Comme le financement public de l'enseignement supérieur n'a pas suivi ces évolutions, de nouveaux acteurs ont

fait leur apparition : *community colleges*, universités d'entreprises, universités à but lucratif et établissements constitués en réseau tels que la Western Governors University aux États-Unis. Il est de plus en plus évident qu'une crise est imminente et que pour répondre aux besoins de l'ensemble des apprenants, l'enseignement supérieur public doit changer radicalement – et plus rapidement qu'il ne l'a jamais fait par le passé. Nous devons innover et nous adapter vite tout en préservant les valeurs fondamentales. Nous devons revoir et probablement modifier nos programmes d'enseignement, nos méthodes pédagogiques, les moyens avec lesquels nous servons le public, nos structures de gestion et notre disposition d'esprit.

COMMISSION KELLOGG SUR L'AVENIR DES UNIVERSITÉS PUBLIQUES

La prise de conscience de la gravité de la situation et de l'interaction complexe de ces facteurs ont conduit, à la fin de l'année 1995, à la création de la *Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities*. Avec l'aide financière de la Fondation W.K. Kellogg et l'appui de celle-ci, la *National Association of State Universities and Land-Grant Colleges* (NASULGC) a créé la Kellogg Commission en vue d'examiner les besoins grandissants de l'enseignement supérieur aux États-Unis aujourd'hui et la nécessité de lancer une réforme de l'enseignement. La Commission est composée des présidents de 24 universités et *colleges* publics, financés par les États ou les municipalités, et d'établissements d'enseignement supérieur organisés et contrôlés par les tribus indiennes (*tribal colleges and universities*), du Président de la NASULGC, du Directeur exécutif et de trois membres honoraires. Pour avoir un avis extérieur, la Commission bénéficie en outre des conseils de sept personnalités étrangères au monde universitaire, bien connues dans le pays. La Commission se réunit quatre fois par an, diffuse des bulletins, organise des réunions régionales afin d'informer les non-membres et possède un site Internet (www.nasulgc.org).

Reconnaissant que le nombre peut être un atout lorsqu'il s'agit de défendre une réforme fondamentale, les dirigeants de la NASULGC ont estimé qu'ensemble, les 24 présidents d'universités et de *colleges* ainsi que les établissements qu'ils représentent pouvaient contribuer à faire évoluer radicalement l'enseignement supérieur. La Commission savait d'emblée qu'elle n'avait d'autre pouvoir que celui de stimuler la réflexion et le débat et que le véritable changement devait intervenir sur les campus.

Elle a décidé d'examiner cinq grands thèmes – tous liés entre eux : le parcours de l'étudiant, l'accès à l'enseignement supérieur, l'engagement des établissements, la société de l'apprentissage, et l'esprit des campus. Des rapports sur les deux premières questions ont été publiés, envoyés à des présidents d'université

et mis à la disposition de personnes qui s'intéressent à l'enseignement supérieur. Des rapports analogues sur les autres thèmes seront diffusés au cours de l'année prochaine. Chaque rapport contient des principes, des lignes directrices et des recommandations et présente des exemples précis de solutions novatrices apportées aux problèmes qui se posent dans les différents domaines considérés.

Le rapport sur le parcours de l'étudiant examine les possibilités de formation qui doivent être proposées aux étudiants d'aujourd'hui et de demain chaque fois que le besoin s'en fait sentir. Le rapport sur l'accès à l'enseignement supérieur porte notamment sur l'accès à l'ensemble des avantages sociaux que procure une instruction de niveau universitaire. L'auteur y aborde les questions d'admission dans nos établissements, de rétention et d'obtention des diplômes. Le rapport sur l'engagement des établissements est consacré aux nombreuses façons dont une université peut s'engager aux côtés de la société qu'elle sert, l'engagement étant davantage qu'une ouverture sur l'extérieur puisqu'il comprend l'élaboration en commun d'objectifs et l'échange d'expertise avec certains secteurs de la société. La société de l'apprentissage est une société dans laquelle l'apprentissage tout au long de la vie est une réalité et où il existe des moyens de créer des savoirs nouveaux et de les utiliser de manière rationnelle afin que la société en bénéficie. Le rapport sur l'esprit des campus a trait à l'esprit qui règne au sein de nos *colleges* et universités, l'évolution de la « culture » des établissements qui se produit normalement dans le temps et les changements qui doivent intervenir si nous voulons que nos établissements d'enseignement supérieur répondent pleinement aux besoins de la société future.

La Commission a publié sa première lettre ouverte aux présidents des universités publiques au début de l'année 1997. Ce texte intitulé « *Returning to Our roots : the Student Experience* » porte sur la question fondamentale qui se pose à l'enseignement supérieur : comment créer des possibilités de formation pour tous les étudiants. En mai 1998, la Commission a publié sa deuxième lettre aux présidents intitulée : « *Returning to Our Roots : Student Access* ». A l'avenir, d'autres lettres auront pour thème : « *The Engaged Institution* », « *A Learning Society* » et « *Campus Culture* ».

LE PARCOURS DE L'ÉTUDIANT

Le parcours des étudiants est un élément essentiel de la mission des universités et *colleges* américains. C'est pourquoi la Commission a traité cette question en premier. Pour assurer aux étudiants la meilleure expérience possible, nos établissements doivent adhérer à trois idéaux fondamentaux, à savoir :

- « nos établissements doivent devenir de *véritables communautés de l'apprentissage*, qui soutiennent et inspirent tous les enseignants, membres du personnel et étudiants ;

- notre communauté de l'apprentissage devrait être *centrée sur l'étudiant*, attachée à l'excellence de l'enseignement et à la satisfaction des besoins légitimes des apprenants, toujours et partout, quels qu'ils soient ;
- notre communauté de l'apprentissage devrait mettre en évidence l'importance d'un *environnement harmonieux* qui offre aux étudiants, aux enseignants et aux autres catégories de personnel les équipements, le soutien et les ressources dont ils ont besoin pour que cette conception devienne réalité³. »

A l'appui de ces idéaux, la Commission a élaboré un texte pour guider la réforme universitaire ; il contient sept principes centrés sur les éléments suivants⁴ :

- une communauté de l'apprentissage, axée sur les besoins des apprenants dans un environnement de haute qualité favorisant l'apprentissage ;
- l'accès à l'enseignement et la possibilité de se former pour tous ceux qui remplissent les conditions requises ;
- un enseignement de qualité conférant aux étudiants les compétences, la disposition d'esprit et les valeurs nécessaires pour réussir dans la vie de tous les jours, en tant que citoyen, dans la vie professionnelle ou pour la poursuite des études ;
- le souci de la maîtrise des coûts ;
- l'obligation de rendre des comptes aux nombreux publics auxquels l'enseignement supérieur s'adresse, notamment évaluation des résultats du parcours des étudiants ;
- la satisfaction des nouveaux besoins des étudiants, partout et toujours ;
- la souplesse et la capacité d'adaptation afin de répondre plus efficacement aux nouveaux besoins des acteurs en présence et d'être plus sensible aux changements et aux nouveaux besoins de la société.

Une nouvelle approche des besoins d'apprentissage des personnes s'impose. L'itinéraire des étudiants dans la communauté de l'apprentissage du *college* ou de l'université de demain fera une plus large place à l'acquisition des connaissances qu'à l'enseignement. En fait, on attachera de l'importance à l'enseignement et à la recherche qui seront liés dans le parcours des étudiants. L'accent sera mis sur les résultats et les compétences plutôt que sur le temps passé ou l'accumulation des « crédits ». L'apprentissage en coopération, l'apprentissage en équipe, et la résolution de problèmes concrets faisant appel à plusieurs disciplines sera la norme. L'expérience acquise en dehors des cours sera intégrée dans toute la mesure du possible au parcours global de l'étudiant. Les technologies de l'information favoriseront le processus d'apprentissage pour tous et elles libéreront certains des contraintes spatio-temporelles. Certains établissements devront modifier leurs conceptions, leurs approches et leurs méthodes de gestion

pour atteindre ces objectifs. Ces réformes sont déjà bien engagées dans certains établissements d'enseignement supérieur.

Parmi les nouvelles approches et les nouvelles structures mises en place pour améliorer le parcours des étudiants, on peut citer la mise sur pied de partenariats novateurs avec des enseignants d'écoles primaires et secondaires, l'orientation anticipée vers le *college* de certains élèves doués de l'enseignement secondaire, les accords de correspondance conclus entre des *community colleges* et des universités, l'intégration des activités scolaires et des activités hors programme (notamment, notation des compétences acquises en dehors de l'environnement scolaire et universitaire habituel). L'accent est mis sur l'apprentissage ; des systèmes d'évaluation fondés sur les compétences remplacent les évaluations enseignement par enseignement. Les étudiants non encore diplômés doivent désormais participer aux activités de recherche et de diffusion des connaissances d'une université pour obtenir leur diplôme. Les technologies de l'information sont utilisées pour offrir des possibilités de formation asynchrones à tous les étudiants ainsi que pour communiquer avec ceux qui se trouvent hors du campus, notamment lorsqu'ils sont dans leur famille. Les technologies de l'information ont également permis aux établissements d'organiser ensemble des enseignements au profit de leurs étudiants. Les nouveaux partenariats entre les *community colleges*, les universités d'entreprises (par exemple, l'Université Motorola) et des universités publiques sont choses courantes. Tous ces changements nécessitent de nouvelles approches en matière d'exercice du pouvoir, de gestion et de transparence.

L'ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Si la mission des universités est de contribuer à bâtir une nation, l'accès des étudiants à celles-ci est l'une des principales questions de politique intérieure de notre temps. Les membres de la Commission en ont d'emblée été pleinement conscients et ont estimé que l'accès était davantage qu'une question d'admission dans nos établissements et devait englober la réussite à l'intérieur de ceux-ci. Dans leur esprit, il s'agit d'avoir « accès au succès » et à toutes les possibilités qu'offre la vie en Amérique. En termes simples, « l'accès » recouvre l'admission, la rétention et l'obtention du diplôme – avec les connaissances, les compétences et les conceptions nécessaires pour participer activement à la société de l'apprentissage à « l'ère de l'information⁵ ».

Pour l'avenir, les notions traditionnelles d'accès aux universités publiques doivent être réexaminées. La diversité grandissante d'une population toujours plus nombreuse, le potentiel des technologies de l'information et les limites du financement public de l'enseignement supérieur créent des problèmes complexes. Nous saurons que nous aurons résolu ces problèmes lorsque nos effectifs

d'étudiants, et plus particulièrement nos diplômés, refléteront les caractéristiques de la population générale pour ce qui est de la composition ethnique et de la répartition homme-femme.

Dans l'enseignement supérieur public, trois problèmes importants compliquent encore l'accès à la réussite dans le domaine de l'enseignement – les moyens financiers, la diversité de la population et les technologies modernes. Le coût des études dans une université publique semble être abordable pour la plupart des étudiants. Cependant, il peut constituer un obstacle pour d'autres. Obtenir et conserver une population diversifiée sur nos campus est une question d'une importance pratique considérable. Dans un monde caractérisé par une diversité toujours plus grande, les décisions que nous prendrons seront d'autant meilleures qu'elles seront prises compte tenu de l'ensemble des opinions, talents et origines des étudiants. En outre, ces derniers s'en remettent à nous pour trouver leur voie dans ce monde complexe ainsi que sur le marché du travail. Nous devons élargir l'accès à l'enseignement supérieur car cela est juste, mais, en dernière analyse, nous devons aussi le faire parce que l'impératif de diversité sur nos campus ne saurait être ignoré.

Le troisième problème est la nécessité d'offrir de nouvelles possibilités de formation aux étudiants où qu'ils soient, à tout moment. Il s'agit notamment de permettre à ceux qui ont des contraintes de temps et de lieu d'avoir accès à l'enseignement. La révolution des technologies de l'information nous donne de nouveaux outils et de nouvelles techniques d'apprentissage. Nombreux sont ceux qui peuvent estimer que rien ne saurait remplacer les relations personnelles mais les ordinateurs et les autres technologies représentent pour certains étudiants la seule possibilité de suivre des études. Découvrir le potentiel des technologies de l'information et tirer profit des possibilités d'apprentissage qu'elles offrent est une entreprise positive. Offrir et administrer ces possibilités techniques qui évoluent rapidement accroîtra le problème du coût mentionné ci-dessus et créera certainement des problèmes dans le domaine de la gestion.

Pour ouvrir les portes à tous ceux qui ont les compétences nécessaires pour tirer profit de l'enseignement supérieur, il est essentiel d'améliorer la préparation scolaire des élèves dans les écoles primaires et secondaires ; les politiques d'admission à l'université doivent être réexaminées et probablement révisées ; tout doit être mis en œuvre pour que ceux qui sont admis dans nos établissements voient leurs efforts récompensés et atteignent leurs objectifs ; nos établissements doivent être suffisamment souples pour admettre la nécessité d'élaborer de nouveaux programmes exigés par l'évolution sociale ; des possibilités de formation doivent être conçues en fonction des besoins des étudiants et il faut lever les obstacles à l'apprentissage qui tiennent à l'institution.

UN ENGAGEMENT DANS LA SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE

L'enseignement en soi constitue une forme d'engagement aux côtés de la société. Aux États-Unis, la recherche et la communication des résultats de la recherche aux utilisateurs potentiels sont devenues de nouvelles formes d'engagements sociaux au cours de la fin du XIX^e siècle. Aujourd'hui, chaque université est profondément engagée aux côtés des publics qu'elle sert grâce à diverses formes d'activité directe (instituts, centres, cliniques publiques, etc.). Les activités de vulgarisation et de diffusion sont désormais un élément important de la mission de toutes les universités publiques américaines.

Ces activités impliquent le transfert de savoirs et de technologies de l'université vers le public auquel elle s'adresse ; le flux est pour l'essentiel orienté dans un sens unique. Aujourd'hui, les activités tournées vers l'extérieur incluent la vulgarisation et la diffusion traditionnelles ainsi que le service public mais cela n'est désormais plus suffisant.

L'engagement a une autre dimension. Il suppose un double transfert : c'est un partenariat entre l'université et la population. L'engagement a des retombées positives à la fois pour l'université et pour la société et s'accompagne souvent d'objectifs, de programmes et d'évaluations définis en commun. Il couvre la collaboration et la mise en commun de connaissances spécialisées pour résoudre les problèmes. L'engagement concerne à la fois les activités extérieures et intérieures de l'université. Il a trait à la façon dont les universités font progresser la société en étant source de créativité et de recherche ; l'engagement couvre aussi la participation de la communauté aux activités de l'université. Bien que l'engagement, tel que nous le définissons ici, ne soit pas nouveau pour les universités publiques, intensifié, il accompagnera le changement de culture à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. L'engagement est souvent une expérience enrichissante pour ceux qui y participent directement et en tant que tel, il devrait constituer une occasion d'apprendre pour les étudiants inscrits dans nos établissements. Si l'engagement de la communauté est une expérience vraiment enrichissante, doit-il être considéré comme une forme de créativité savante ? Dans l'affirmative, une évolution des mentalités, et tout ce qui l'accompagne, sera nécessaire. Pour qu'un tel engagement et le changement de culture qui lui est lié donnent de bons résultats, les valeurs, universitaires et autres, de tous les participants concernés devront être respectées. Les questions pendantes de transparence et d'évaluation devront être traitées. De nouvelles formes de gestion seront indispensables.

Aujourd'hui, le niveau d'instruction de nos concitoyens est plus élevé que jamais et il progresse encore. L'apprentissage à vie est un fait pour bon nombre d'entre eux et en conséquence, la société elle-même présente de nombreuses caractéristiques d'une organisation apprenante. « Des sociétés de l'apprentissage » commencent à se développer. Dans une société de l'appren-

tissage, l'apprentissage à vie est une réalité et la société elle-même a mis au point les moyens rationnels permettant d'élever son niveau d'instruction collectif, d'acquérir de nouvelles connaissances et d'appliquer celles-ci au profit de tous. La société devient une entité en situation de formation permanente qui développe constamment sa capacité de créer de nouveaux instruments permettant à la collectivité de se perfectionner. Dans une société de l'apprentissage, les techniques de perfectionnement intellectuel des travailleurs à tous les niveaux, mises au point par les organisations pour leur propre profit, bénéficient dans le même temps à l'ensemble de la collectivité. Apprendre devient une pratique courante et une source de motivation pour les individus. Les nouveaux acteurs dans le monde de l'enseignement, tels que les *community colleges*, les universités d'entreprise et les établissements à but lucratif, contribuent à accroître les possibilités pour les citoyens d'accroître leur niveau de connaissance et de compétence. De nouveaux partenariats entre l'enseignement, les entreprises et les pouvoirs publics se nouent en faveur à la fois de l'instruction et de la création de savoirs. Les objectifs et valeurs collectifs font désormais partie de l'éthique de la société en matière d'enseignement. Grâce à la concurrence ainsi qu'à la coopération et à la collaboration, les niveaux d'instruction et d'acquisition des connaissances de la société progressent constamment.

Les universités publiques doivent jouer un rôle clé dans le développement de ces sociétés de l'apprentissage. Les possibilités qui s'offrent à elles pour ce qui est de la diffusion des connaissances et de l'engagement dans la société ne sont limitées que par leur imagination et par leur refus de changer d'attitude et de culture. Les universités doivent être prêtes à aider la société à tirer profit d'un meilleur niveau de connaissance et à diffuser, appliquer et gérer les savoirs. Le rôle des universités qui se livrent à des activités de recherche dans la création de connaissances semble très clair. Cependant, la façon dont ce rôle est tenu peut être modifié en fonction des besoins de la société et des nouveaux partenariats. Dans une société où les fournisseurs d'enseignement sont nombreux, où des partenariats sont souvent mis en place, et où les technologies de l'information offrent de nouvelles possibilités d'apprendre, de nombreuses questions nouvelles se posent. Les universités publiques seront confrontées à des questions concernant la réglementation/déréglementation de l'enseignement supérieur, la liberté de savoir à l'ère de l'information, et le rôle prépondérant de l'enseignement supérieur que sous-tend l'avènement d'une telle société. L'évolution de la société de l'apprentissage est en cours depuis un certain temps. Pour qu'une telle société donne son plein potentiel, les dispositions d'esprit et les pratiques culturelles acceptés sur les campus et en dehors doivent changer. C'est à l'enseignement supérieur qu'il incombe au premier chef de provoquer ces changements.

Nos établissements d'enseignement supérieur et notre société doivent devenir de véritables communautés de l'apprentissage où tous ont accès aux possibilités de formation dans un environnement propice. Nos concitoyens doivent continuer d'apprendre au plus haut niveau possible. Le défi est immense et important. Pour le relever, il faudra introduire des changements fondamentaux dans l'enseignement supérieur.

L'AVENIR

Nos établissements sont-ils prêts à affronter l'avenir? Serons-nous en mesure de répondre aux attentes de la société comme elle a besoin de l'être? Préparerons-nous véritablement chacun de nos étudiants au monde incertain auquel il sera confronté?

Il est certes impossible de prévoir tous les changements auxquels la société et l'enseignement supérieur devront faire face, mais l'on peut parler du changement en général et examiner en particulier le rythme toujours plus rapide des évolutions. Il est désormais évident que dans beaucoup de domaines, le passé se caractérisait par la stabilité et que le changement y était une anomalie. Cependant, il est probable que demain le mouvement sera la norme et que la stabilité sera une anomalie. Notre réussite dépendra de notre aptitude à nous adapter au changement rapide et aux transitions qui l'accompagnent. L'impact du changement incroyable qui affectera l'apprentissage individuel est presque inimaginable. Cependant, en tant que spécialistes de l'enseignement, nous ne pouvons tolérer qu'il en soit ainsi, car c'est notre mission, notre rôle dans la société, que de préparer en permanence les étudiants à faire face au changement. Pour ce faire, nos établissements doivent être capables d'innover rapidement. Nous devons nous demander si la structure hiérarchique de l'enseignement supérieur est capable de répondre en temps voulu à l'évolution rapide des situations dans notre société planétaire et si nous sommes aussi adaptables que nous devrions l'être.

A l'avenir, comme l'accent sera mis de plus en plus sur l'apprentissage par les personnes, les méthodes, structures et processus institutionnels traditionnels seront remplacés, le calendrier sera modifié et l'offre d'enseignement sera axée sur la satisfaction des besoins « partout, tout le temps ». Les traditions du calendrier universitaire, les programmes, les cours magistraux donnés en salle de classe, le système des « crédits » seront révisés et très probablement modifiés. Les premières années de l'enseignement supérieur de demain seront centrées sur les résultats et l'évaluation se fera sur la base de compétences. Le cadre de vie s'inscrivant dans un environnement de l'apprentissage mieux contrôlé sera pris en compte. Cet enseignement inclura l'apprentissage empirique, l'apprentissage en groupe, la résolution de problèmes sur une base interdisciplinaire. La durée des cours variera, allant d'une journée à plusieurs années, des cours « juste à temps »

seront organisés de façon ponctuelle en fonction de la demande. L'enseignement s'inscrira dans une perspective mondiale et internationale et mettra l'accent sur la qualité, la réflexion critique, l'aptitude à communiquer et les mesures à prendre face au changement. Il s'appuiera sur les technologies modernes en tant qu'extension des capacités humaines et mettra l'accent sur la réflexion systémique. Nous pouvons espérer que cet enseignement préparera les élèves à faire face à un avenir incertain. Le parcours de l'étudiant, à l'avenir, sera une aventure de l'apprentissage dans une culture universitaire très différente de celle que nous connaissons aujourd'hui, mais aussi passionnante sinon plus.

Beaucoup de ce que je viens d'évoquer est déjà une réalité. Un grand nombre de nos établissements mettent en œuvre à titre expérimental ou non ces innovations qui remplaceront les approches traditionnelles d'hier – et d'aujourd'hui. Il nous suffit d'observer certains des intervenants relativement nouveaux dans le monde de l'enseignement supérieur – les universités d'entreprise, les universités privées à but lucratif ou les nouveaux réseaux d'universités « virtuelles », pour voir de nouvelles façons d'administrer l'enseignement. Des établissements comme l'Université Motorola, l'Université de Phoenix, ou la Western Governors University, et l'Internet, offrent aux apprenants ce dont ils ont besoin. Une plus large place est faite aux éléments de base nécessaires pour qu'une personne apprenne en n'importe quel lieu, à n'importe quelle heure. Quels enseignements pouvons-nous tirer de l'expérience de l'Université Motorola, établissement qui travaille avec des effectifs d'étudiants véritablement internationaux ? Que pouvons-nous apprendre de l'Université de Phoenix, entreprise commerciale qui compte plus de 60 campus dans l'hémisphère occidental, centrée sur les besoins des adultes ? Que pouvons-nous apprendre de la Western Governors University sur le plan de l'évaluation des résultats, des programmes destinés aux étudiants et des possibilités de formation à distance ?

L'avenir est là et nous devons nous pencher sur nos établissements et sur les possibilités que nous avons de survivre. Notre mandat, nos impératifs généraux d'enseignement, nos lignes directrices en matière de promotion et de titularisation sont-ils véritablement au service des possibilités de formation inhérentes à nos établissements ? De tout temps, les universités se sont adaptées à l'évolution de la société. Cependant, jamais auparavant avons-nous été confrontés à un changement aussi rapide qu'aujourd'hui. Faire face au changement, trouver des possibilités nouvelles associées à celui-ci, tout en conservant nos valeurs, exigera de nouvelles façons de penser. Nous devons admettre que le changement désormais sera la norme. Nos possibilités sont exceptionnelles et nos responsabilités écrasantes s'agissant de préparer les apprenants à un monde caractérisé par le mouvement.

NOTES

1. Le présent document s'appuie sur les débats de la *Kellogg Commission on the future of State and Land-Grant Universities*, sur les rapports publiés par la Commission, ainsi que sur des exposés et documents publiés par l'auteur.
2. Jim Appleberry, Président de l'*American Association of State Colleges and Universities*, communication personnelle.
3. Kellogg Commission, « *Returning to Our Roots: The Student Experience* », 1997, 27 pages.
4. *Ibid.*
5. Kellogg Commission, 1998, « *Returning to Our Roots: Student Access* », 41 pages.

RÉFÉRENCES

Rapports de la Commission Kellogg

Returning to Our Roots : The Student Experience (1997), 27 pages.

Returning to Our Roots : The Student Access (1998), 47 pages.

Contributions et publications de John V. Byrne

« Changing the World – One Learner at a Time »,

The Robert B. Kamm Endowed Lecture in Higher Education (1998), présenté à l'Université d'Oklahoma (Oklahoma State University), 3 mars.

« Outreach, Engagement, and the Changing Culture of the University »,

The Journal of Public Service and Outreach (1998), Université de Géorgie.

« The Student Experience : Access to Success »,

About Campus (1998).

Conflits de rôles et ambiguïtés dans les départements universitaires

Carin B. Eriksson
Université d'Uppsala
Suède

RÉSUMÉ

On décrit dans cette étude l'ambiguïté et les conflits de rôles tels qu'on les observe dans les départements universitaires. En partant d'une optique propre à la « culture » de l'université, on s'intéresse à la situation des directeurs de départements et à la perception qu'ils ont, ainsi que d'autres, de ce que l'on attend de ceux qui exercent ces fonctions¹. Quatre départements de l'Université d'Uppsala ainsi que leurs directeurs ont été étudiés au moyen d'entretiens et de l'analyse de leurs agendas. L'étude montre qu'il est beaucoup demandé aux directeurs de départements. Les exigences sont parfois contradictoires et ambiguës, et les directeurs font appel à des méthodes diverses pour répondre à des demandes contradictoires. Leurs journées de travail sont souvent longues et discontinues et ils estiment tous que leur situation se caractérise par les conflits de rôles et l'ambiguïté.

INTRODUCTION

Les débats actuellement consacrés à la direction dans le milieu universitaire traitent souvent de la direction officielle qui s'exerce aux plus hauts niveaux de l'université. On a prêté moins d'attention jusqu'ici à la direction des divers départements universitaires. Quelques études très intéressantes ont été entreprises au sujet de la direction universitaire au niveau départemental (Tucker, 1984 ; Moses et Roe, 1990), mais d'autres recherches sont nécessaires. Dans nombre de pays, des changements sont intervenus au cours des dernières années dans les universités et leurs départements, et la Suède ne fait pas exception à la règle. Les changements instaurés sont souvent révolutionnaires et font appel à de nouvelles méthodes de gestion des départements et à la décentralisation de la responsabi-

lité administrative (RUT, 1993 :). Il n'est pas toujours facile de mettre en œuvre le changement. La recherche sur le changement des organisations montre que les individus s'accrochent à leurs habitudes et à leurs valeurs anciennes (Pettigrew, 1985). Aux époques marquées par le changement, il peut y avoir des façons contradictoires de concevoir la réalité qui se traduisent parfois par des conflits de rôles et des ambiguïtés. Les changements mis en œuvre depuis quelques années dans les universités suédoises signifient que l'on a dévolu plus d'autorité aux départements, ce qui fait que l'on attend davantage du directeur du département en sa qualité de *chef*, de gestionnaire *et* de leader (RUT, 1993). Ces attentes et ces exigences nouvelles peuvent induire des conflits de rôles et des ambiguïtés. Qui plus est, les directeurs de départements sont confrontés à la diversité culturelle du fait qu'ils exercent leurs fonctions dans des milieux variés (Becher, 1989 ; Birnbaum, 1988). Cet article a pour objet de décrire l'ambiguïté et les conflits de rôles au niveau des départements universitaires. On s'attache en particulier aux directeurs de départements et à la manière dont eux-mêmes et d'autres personnes perçoivent les attentes et les demandes auxquelles ils doivent répondre.

DIRECTION ET GESTION

Depuis longtemps, les médias, les travaux des consultants et la recherche s'intéressent vivement aux problèmes posés par la direction et la gestion. Malgré cela, la recherche sur la direction et la gestion en milieu universitaire et au niveau des départements est loin d'être florissante, tout au moins en Suède. Il s'agit d'une lacune car les fonctions de direction telles qu'elles se pratiquent dans le contexte universitaire sont différentes à bien des égards du type de direction exercé dans l'industrie et le commerce. Les critères d'un comportement et d'une direction efficaces ne sont pas les mêmes (Kelly et Shaw, 1987, pp. 330-333). Les convictions et les valeurs adoptées par les individus à l'égard de l'organisation et de la façon dont elle doit fonctionner dépendent du contexte. Même s'il nous semble déceler certaines ressemblances, nous ne nous attendons pas à trouver le même type de direction dans les forces armées et dans une petite affaire de famille ou à l'université. Cela signifie qu'il n'existe pas *une seule* manière valable d'exercer les fonctions de direction. Chaque époque a son idéal et on trouve des traditions différentes selon les pays.

La littérature concernant la direction est fort abondante. Les problèmes qui se posent en la matière ont été envisagés sous des angles très divers. Dans une optique donnée, on s'efforce de définir les spécificités d'un chef (théories des caractères), dans une autre, on cherche à savoir comment les chefs se comportent (théories comportementales), d'autres encore étudient l'effet des situations diverses sur la direction (théories de la contingence), et certaines théories montrent comment le pouvoir et l'influence sont utilisés ou comment la culture retentit sur

la direction. Seuls les « livres de cuisine » élémentaires et à succès donnent des « recettes » de direction claires et prévisibles. Dans la vie réelle, la direction est toujours limitée par des facteurs tant exogènes qu'endogènes. Lindblom (1959) écrit dans son article réputé que la prise de décision est « l'art de s'en sortir ». Il ressort de la recherche sur la direction et les processus de décision dans les entreprises que la prise de décision ne regarde pas simplement le « patron », mais que plusieurs individus y participent le plus souvent. Les limites de la rationalité, les intérêts divergents des individus et des groupes, et d'autres restrictions internes et externes signifient que le directeur d'un département ne peut pas être un dictateur.

Les caractéristiques propres à l'université peuvent aussi poser des problèmes spéciaux aux chefs de départements. Cohen et March (1974) expliquent dans leur livre intitulé *Leadership and Ambiguity, The American College President* certaines caractéristiques de l'université. Ils insistent sur l'instabilité et la complexité de l'institution :

« L'organisation semble fonctionner en vertu de diverses préférences incohérentes et mal définies. Elle ressemble davantage à une collection flottante d'idées en devenir qu'à une structure cohérente. Au lieu d'agir en fonction de ses préférences, elle découvre ses préférences au fur et à mesure qu'elle agit » (p. 3).

Le processus de l'enseignement et de la recherche se prête à des interprétations diverses. Une certaine fluidité de la participation et, parfois, l'absence d'objectifs communs, signifient que certains départements se caractérisent par le *morcellement*. D'autres chercheurs ont critiqué le point de vue de Cohen et March et fait valoir qu'il existe bien un effort de rationalisation de la prise de décision et du contrôle (Czarniawska-Joerges, 1991 ; Starbuck, 1983).

La gestion est différente de la direction. Bass (1990, p. 19) écrit que la définition utilisée pour l'un ou l'autre de ces termes dépend des spécificités de l'étude. Dans la présente étude (et dans bien d'autres), on utilise, pour plus de commodité, les concepts de direction et de gestion comme des synonymes (voir notamment Bass, 1990, pp. 30-33 ; Schein, 1992, p. 5 ; Yukl, 1989, p. 4). Hughes *et al.* (1993) font observer qu'une grande partie du travail effectué dans les organisations nécessite des compétences qui relèvent à la fois de la direction et de la gestion. Il est évident que la notion d'une direction efficace dans un cadre de gestion a pris de l'importance. Au niveau du département universitaire, les deux fonctions (direction et gestion) sont souvent étroitement intégrées. A partir des travaux empiriques effectués dans le domaine de l'enseignement supérieur, on peut dire que la tradition de la direction dans ce secteur relève d'un amateurisme bien établi (Middlehurst, 1993, pp. 178-179). On pense, en général, que la direction est une tâche qui peut être confiée, à peu de choses près, à n'importe quelle

personne instruite et qu'elle n'exige aucune véritable formation. Il s'ensuit que la nature de la direction à l'université, en général, et (sans doute) au niveau du département en particulier, n'est pas claire. Les dirigeants des divers niveaux peuvent s'attendre à vivre des conflits de rôles et des ambiguïtés.

CONFLITS DE RÔLES ET AMBIGUÏTÉS

Si l'on en croit la théorie de l'organisation, l'existence des conflits de rôles et des ambiguïtés entraîne un dysfonctionnement des individus et de l'organisation. Quand le comportement que l'on attend d'un individu est incohérent, on assiste à un conflit de rôles. Quand fait défaut l'information dont il faut disposer pour occuper une position donnée au sein de l'organisation, l'ambiguïté des rôles s'accroît (Kahn *et al.*, 1964). Étant donné que les départements thématiques d'une université peuvent être assimilés à des organisations spécialisées, il est important de comprendre la théorie des rôles dans ce contexte précis. Bien des situations marquées par les conflits de rôles sont temporaires mais, dans certaines positions, il faut sans cesse résoudre des conflits. Le directeur d'un département peut être confronté à cette situation, pris en tenaille entre ses supérieurs et ses subalternes. Blau et Scott (1962) font observer que, dans les organisations professionnelles, il existe deux sources d'autorité. Il s'agit d'abord de la discipline de l'organisation, fondée sur le pouvoir qui s'associe à la position (autrement dit, celle qui s'appuie sur la position formelle et les sanctions), et ensuite, la compétence professionnelle qui est soutenue par l'autorité collégiale. Plusieurs études ont montré que les individus qui s'attachent avant tout aux normes de leur profession sont plus critiques à l'égard de l'organisation et se désintéressent en général des détails administratifs (Blau et Scott, 1962 ; Evans, 1962). Becher et Kogan (1992) ont mis en évidence la diffusion de l'autorité dans les universités et le degré d'autonomie considérable des unités de base (tels les départements) et des individus. Cet état de choses a des incidences pour le processus du changement dans les universités. Si les employés de l'université ne sont pas favorables à un programme de changement, il arrive qu'ils ne tiennent pas compte des changements entrepris et continuent d'agir comme ils l'entendent, ce qui peut induire davantage de conflits de rôles et d'ambiguïtés pour les cadres intermédiaires.

MÉTHODE

Il est évident que le conflit et l'ambiguïté des rôles sont des aspects importants de la situation de directeur d'un département universitaire. La présente étude se place dans l'optique de la culture universitaire et a pour objet de donner une idée plus claire de ce que signifie la fonction de directeur de département. Pour comprendre le conflit et l'ambiguïté des rôles, l'intérêt porte sur la situation des directeurs de départements et sur la façon dont d'autres personnes, ainsi

qu'eux-mêmes perçoivent les exigences et les attentes auxquelles ils doivent répondre. Sachant que notre univers est complexe et les capacités mentales des uns et des autres limitées, on a constaté que ceux qui travaillent au sein des organisations ont, au sujet de ce qu'est l'organisation et de ce qu'elle doit être, des idées très simples (Albert et Whetten, 1985). La recherche entreprise dans un contexte universitaire et dans une optique culturelle a été instaurée en 1972 par Burton Clark, suivi par d'autres (Becher, 1989 ; Chaffee, 1984 ; Chaffee et Tierney, 1988 ; Harman, 1990). Dès lors que l'on adopte une optique culturelle, on s'intéresse aux interprétations et aux processus par lesquels les membres de certains « univers » particuliers donnent un sens à ces univers, que ce soit pour eux ou pour les autres. L'essence de ce type de recherche se présente sous deux formes : *a*) l'observation approfondie et proche de l'univers naturel par le chercheur, et *b*) la volonté d'éviter tout engagement préalable à l'égard d'un modèle théorique quelconque (Van Maanen *et al.*, 1982, p. 16).

Quatre types de départements sont inclus dans l'étude : 1) un département de lettres de taille petite ou moyenne (environ 20 personnes) (P1) ; 2) un département de sciences et techniques de taille petite ou moyenne (environ 20 personnes) (P2) ; 3) un département de sciences sociales de taille moyenne (50 personnes) (P3) ; 4) un grand département de science et de technologie (environ 150 personnes) ayant une lourde charge d'enseignement et de recherche (P4). Les départements ont été choisis pour donner un échantillon plus général des différentes perceptions et non pour mettre en lumière des points particuliers à ces départements eux-mêmes. Quarante-neuf personnes des quatre départements ont participé aux entretiens sur lesquels se fonde l'étude². De nombreuses notes ont été prises au cours des entretiens et retranscrites immédiatement après la visite. Les quatre directeurs de départements ont été interviewés à quatre reprises différentes sur une période d'un an et demi. Quelques questions formulées à l'avance ont été posées lors de chaque entretien, après quoi, les entretiens ont pris la tournure d'une discussion informelle. Pour chercher à savoir comment les directeurs de départements vivaient leurs rôles contradictoires et leurs ambiguïtés, un questionnaire a été spécialement élaboré. Le *questionnaire sur le conflit et l'incertitude* utilisé s'inspire de la méthode employée par Rizzo *et al.* (1970). Les directeurs étaient invités à répondre à 20 questions qui traitaient de l'ambiguïté et des conflits de rôles.

La méthode du « journal » a été utilisée pour déterminer les modalités de travail des directeurs et avoir une idée de la structure de leurs contacts. Les directeurs participants ont été encouragés à énumérer et à classer toutes les activités de caractère professionnel figurant dans leurs agendas. Un « journal-type » a été créé pour simplifier l'enregistrement dans la mesure du possible et pour faciliter l'inscription de ce qu'ils avaient fait, avec qui et comment. Il importait aussi d'inclure les brefs contacts, ceux qui ne durent que quelques minutes. Des

contacts fréquents de ce type fractionnent la journée de travail des directeurs de départements et rendent difficile l'exécution d'autres tâches, notamment la recherche personnelle. Les quatre directeurs de départements ont tenu leur journal pendant 14 jours, à peu près à la même époque (fin novembre à début décembre 1995). Les journaux ont ensuite été rassemblés, codés et traités statistiquement par la méthode Minitab.

THÈMES DE RÉFLEXION

Un observateur externe ne peut comprendre ou découvrir tous les divers aspects d'une organisation, pas plus qu'une personne qui fonctionne depuis longtemps en son sein ne peut éviter d'en donner une description simpliste. Certains thèmes se retrouvent dans les entretiens avec le personnel des départements. Le premier concerne le caractère collégial du département. Le deuxième thème fait du département un organisme professionnel et le troisième met en évidence divers objectifs et conflits existant à l'intérieur du département. Une quatrième métaphore est inhérente aux trois premières : le département fait partie de l'administration de l'université et son directeur a pour tâche principale à l'heure actuelle d'en gérer les finances et le fonctionnement. Dans la théorie de l'organisation, les métaphores servent souvent à illustrer certains phénomènes et ne sont évidemment pas le reflet fidèle de la réalité objective (Morgan, 1986, p. 12). L'étude empirique a démontré que les chercheurs et les enseignants n'ont pas de connaissance précise ou profonde de ce que l'aspect administratif de l'université représente pour le département et son directeur. Parmi les personnes interrogées, la plupart disent ne pas savoir ce que le programme de changement ou la décentralisation représente pour le département. Beaucoup d'enseignants et de chercheurs font observer qu'ils ne savent pas quelles sont les responsabilités des directeurs de départements. Vingt pour cent seulement des personnes interviewées disent connaître les responsabilités et l'autorité des directeurs de départements.

Un organisme collégial

Dans l'optique collégiale, le directeur de département a pour rôle de faciliter et de favoriser le travail de l'individu et du groupe. L'un des professeurs explique ainsi son point de vue sur la prise de décision :

« Il est très important que les décisions ne soient pas prises au-dessus de nos têtes.

Quelles décisions ?

Les décisions qui sont importantes pour nous tous, bien entendu. Je ne crois pas que nous devions tous participer aux décisions mineures, telles que cel-

les qui concernent les vacances et les congés de divers types. Non, je parle des décisions importantes. Nous devrions les prendre tous ensemble.

A qui pensez-vous quand vous dites "nous" ?

Je pense à nous, à ceux qui travaillent ici, professeurs et professeurs associés. Nous devrions prendre les décisions conjointement. »

Cette citation illustre quelques-unes des spécificités de la métaphore collégiale. Ce professeur préfère un modèle de prise de décision dans lequel « tous prennent ensemble les décisions importantes ». Il n'est pas le seul à exprimer cette opinion ; nombre d'autres personnels évoquent l'importance d'une décision consensuelle et démocratique, prise d'un commun accord. C'est aussi le cas dans un projet de recherche antérieur entrepris par Harman (1990, p. 32) dans les universités australiennes. Dans cette optique, le directeur est au service du groupe, et le meilleur directeur de département est celui qui en adopte au plus haut point les valeurs et les finalités. Ceux qui n'ont pas d'autre fonction que l'enseignement ou l'administration ne sont pas de cet avis. Le personnel administratif n'attend pas d'un directeur qu'il serve, mais préfère en général une direction ferme qui montre que quelqu'un tient nettement les rênes. Bien que les attentes du personnel administratif soient très différentes, c'est la même personne – le directeur du département – qui est responsable des aspects administratifs et de tous les autres aspects des activités du département.

L'organisation professionnelle

Le deuxième point de vue clairement exprimé fait du département une *organisation professionnelle*. Parmi les membres du personnel interrogés, nombreux sont ceux qui parlent des capacités spécifiques qu'ils (et d'autres) possèdent, la compétence étant une base importante de la légitimité, de l'influence et de l'autorité. Ils attendent des directeurs de départements qu'ils agissent comme des chefs, qu'ils soient capables d'inspirer et de conduire le personnel et de créer un climat positif au sein du département. Ils demandent aussi qu'il soit capable d'attirer des ressources pour le département en représentant effectivement le groupe des professionnels. Ils veulent donc comme chef une personnalité active, un fin stratège capable d'inspirer ses troupes, qui soit issu de leur propre domaine, et non un administratif. La compétence et les capacités des chefs revêtent une importance considérable. Dans la métaphore collégiale, on attend des directeurs de départements qu'ils *servent*, alors que dans la métaphore professionnelle, ils sont censés *diriger* et représenter dignement le département. A la question « un gestionnaire professionnel (c'est-à-dire, issu de l'entreprise privée) pourrait-il diriger le département ? », une majorité écrasante répond par la négative. Ils insistent en fait sur la nécessité de connaître l'organisation de l'intérieur – de bien connaître la profession et d'y être intégré avec succès.

L'optique conflictuelle

Parmi les personnes interviewées dans les départements, plusieurs disent que les individus et les groupes n'ont pas tous dans leur travail les mêmes objectifs. Les intérêts contradictoires – correspondant à la différence des finalités, des valeurs et des attentes – peuvent parfois engendrer des tensions dans les départements. Les conflits peuvent surgir de différentes façons dans un département, comme dans n'importe quelle autre organisation. Dans la théorie de l'organisation, on utilise souvent la métaphore du « système politique ». On entend par là que les individus et les groupes sont en concurrence et ont des volontés, des valeurs, des normes et des intérêts différents (Cyert et March, 1963 ; Pettigrew, 1985). Les conflits observés dans les quatre départements étudiés sont de trois types. La première catégorie couvre les conflits au sujet *du contenu et du caractère des différentes tâches*. Une autre catégorie de conflits comprend *les préoccupations personnelles ayant trait à la carrière* : il s'agit de savoir qui sera chargé des tâches qualifiantes, qui bénéficiera des ressources, etc. La troisième catégorie concerne les conflits induits par *les caractéristiques personnelles* – ceux qui éclatent quand les gens « n'arrivent pas à s'entendre ».

Dans leur majorité les membres du personnel interviewés soulignent que les directeurs doivent être capables de gérer des situations complexes et ne doivent pas craindre les conflits. Il ressort de recherches antérieures qu'aux époques de changement, on fait souvent résolument état d'objectifs contradictoires (Eriksson, 1995). Les départements étaient confrontés au changement au cours de l'étude et l'aptitude du directeur à gérer les conflits était particulièrement importante. D'après les personnes interviewées, un bon directeur de département est celui qui écoute et respecte les individus et les groupes divers et se montre capable de les diriger. L'une des personnes interviewées donne la description suivante d'un mauvais directeur :

« Quelqu'un qui n'ose pas sortir de son bureau, qui ne déjeune jamais ou ne prend jamais un café avec nous, qui est toujours pris par des "réunions à l'extérieur" et se préoccupe de son ego et de sa carrière – ça c'est un mauvais directeur. »

Une majorité des personnes interviewées fait observer qu'à l'occasion des conflits, les chefs doivent expliquer clairement ce qui est important pour le département et susciter l'engagement de leur personnel. L'une des personnes interrogées dit :

« Un bon directeur nous informe et nous dit ce qui se passe. Il ou elle peut expliquer pourquoi certaines choses doivent être faites et ne se préoccupe pas des choses sans importance. Un bon directeur ne table pas sur l'information ancienne ou les mythes, et ne s'exprime pas au nom de l'administration centrale ou de certains groupes de départements. Il doit être sensible aux

différents besoins et ne pas se centrer uniquement sur quelques problèmes, voire un seul. »

L'attente en matière de rôles – Récapitulation

Dans les départements, les attentes qui s'expriment sont très diverses. Les entretiens avec le personnel des départements ont permis de dégager les thèmes (décrits ci-dessus) qui reflètent l'idée que chacun se fait de son département. Les convictions et les valeurs relatives à ce qu'est le département et à ce qu'il doit être sont étroitement liées aux attentes et aux demandes qui s'adressent à son directeur. On peut récapituler de la façon suivante ce que l'on attend d'un directeur de département. Il doit être administrateur compétent, chef, représentant, économiste avisé, diplomate, spécialiste des relations publiques, chef du personnel, coordonnateur, stratège, enseignant chevronné, médiateur, conseiller, chercheur reconnu, décideur, porte-parole, patron, capable de résoudre les conflits, collègue, capable d'inspirer, de résoudre des problèmes tout en étant au service de tous. Comme on peut le constater, on attend beaucoup des directeurs de départements. Comment font-ils face à toutes ces attentes et comment perçoivent-ils leur travail ?

COMMENT ÊTRE DIRECTEUR D'UN DÉPARTEMENT ?

Au cours des entretiens avec les différents directeurs de départements qui ont émaillé l'étude empirique, tous ont confirmé qu'ils savaient que l'on attendait d'eux qu'ils jouent des rôles nombreux et variés. Ils disent ne pas être en mesure de répondre à toutes les attentes – qui semblent parfois incompatibles ou impossibles à satisfaire – et devoir déterminer délibérément les rôles dont l'importance est secondaire. Selon l'un des directeurs interrogés, pour être le parfait directeur, il ne faut ne pas être par trop sensible aux demandes diverses qui lui sont adressées :

« Je crois m'en tirer assez bien – je suis assez coriace pour cela. Il s'agit d'admettre que l'on ne peut satisfaire toutes les demandes. Il faut aussi être capable de choisir ce que l'on veut pour fixer les priorités et oser prendre des décisions impopulaires. »

Un autre directeur ayant participé à l'étude dit qu'il est très difficile de jouer le rôle de gestionnaire et de faire face à toutes les demandes :

« Je ne suis pas fait pour être un gestionnaire. Je n'ai pas envie de prendre des décisions et de commander aux autres membres du département. Je sais qu'on attend de moi que je prenne position et que je m'occupe des problèmes de l'université, mais ce n'est pas mon genre. J'assume mes fonctions de directeur uniquement parce que j'estime que c'est actuellement à mon tour

d'en assumer la responsabilité, mais c'est très pénible de savoir que je ne peux pas répondre à toutes les demandes. »

L'étude empirique ne dit pas quels sont les chefs de départements qui réussissent le mieux à en assurer la direction et n'explique pas comment on fixe la priorité des différents rôles. Il s'est avéré très difficile de déterminer « scientifiquement » quel dirigeant est le plus efficace. Il n'existe pas de « meilleure méthode » unique.

A partir du *questionnaire sur le conflit et l'incertitude* mis au point pour cette étude (voir le tableau 1), on a constaté que tous les directeurs de départements étaient conscients du conflit et de l'incertitude inhérents à leurs rôles. Trois des quatre directeurs de départements n'étaient pas sûrs de l'autorité dont ils disposaient. Ils estimaient tous qu'ils avaient parfois été obligés d'accomplir des tâches qui étaient trop faciles ou trop ennuyeuses, et ils avaient souvent reçu des demandes inconciliables émanant de deux personnes ou davantage. Les questions n° 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 18 et 20 traitent des conflits de rôles tandis que les questions n° 2, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 17 et 19 concernent l'ambiguïté des rôles. Les opinions divergent sur quelques questions seulement (n° 2, 7, 10, 11, et 19). A propos de ces questions, le directeur du département 2 (P2) qui exerce ses fonctions dans un département scientifique et technique petit ou moyen (environ 20 personnes) ne fait guère état de conflits de rôles ou d'ambiguïté. En ce qui concerne toutes les autres questions, tous les directeurs de départements font état de conflits et ambiguïtés.

Dans une certaine mesure, les directeurs de départements peuvent décider quels aspects de leur travail ils souhaitent privilégier ou éviter. L'étude montre que les quatre directeurs de départements utilisent leur temps de façon différente et ont parfois des idées dissemblables sur la façon d'exercer leur présidence. Les quatre directeurs font tous plus d'heures de travail qu'on leur en demande. La durée moyenne des heures de travail des quatre directeurs est de 50 heures par semaine, ce qui comprend non seulement le temps de travail traditionnel, mais aussi le temps consacré aux réceptions officielles, aux activités amicales liées au travail et au travail effectué à la maison. Ces horaires n'incluent pas les déjeuners qui ne sont pas consacrés au travail ou d'autres périodes de temps à utilisation personnelle au cours de la journée. Il n'existe pas en Suède d'études comparables sur les heures réelles de travail des dirigeants de ce niveau. D'après une étude antérieure portant sur 160 dirigeants et cadres de l'industrie britannique (Stewart, 1967), ceux-ci passent en moyenne 42 heures et demie au travail par semaine. Une étude comparative de 400 cadres supérieurs en Grande-Bretagne et aux États-Unis montre qu'ils travaillent en moyenne 50 heures par semaine (Norburn, 1981).

Tableau 1. **Items du questionnaire et attitudes des directeurs de départements**

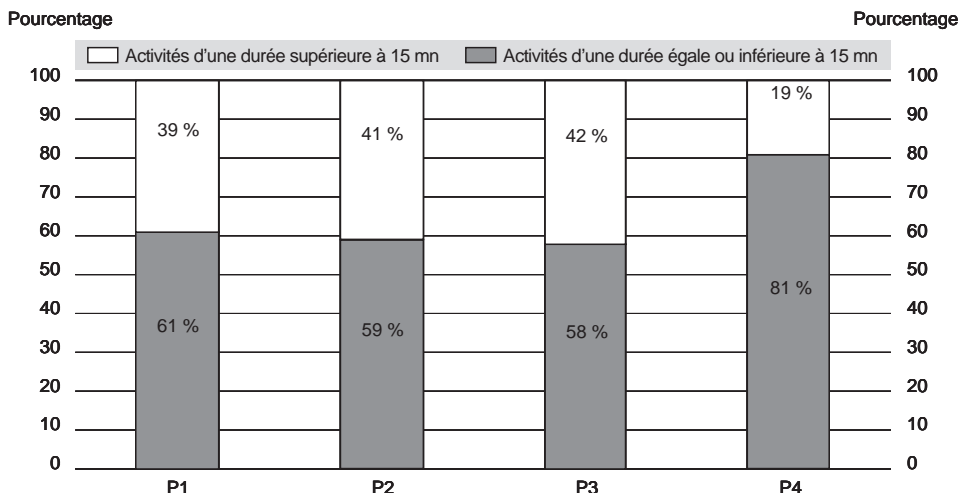
N° de l'item	Déclaration	D'accord	Pas d'accord
1	J'ai le temps de terminer mon travail.		P1, P2, P3, P4
2	Je suis certain de l'autorité dont je dispose.	P2	P1, P3, P4
3	J'effectue des tâches qui sont trop faciles ou trop ennuyeuses.	P1, P2, P3, P4	
4	Mon emploi comporte des objectifs clairs et bien planifiés.		P1, P2, P3, P4
5	Je dois faire des choses qui devraient être faites différemment.	P1, P2, P3, P4	
6	Je suis capable d'agir de la même façon quelque soit le groupe dans lequel je me trouve.		P1, P2, P3, P4
7	Je suis corrigé ou récompensé quand je ne m'y attends pas.	P1, P3, P4	P2
8	Je dois suivre dans mon travail des politiques et des directives incompatibles.	P1, P2, P3, P4	
9	Je sais que j'ai bien disposé de mon temps.		P1, P2, P3, P4
10	Je reçois un travail à faire, sans le personnel nécessaire pour la mener à bien.	P1, P3, P4	P2
11	Je sais quelles sont mes responsabilités.	P2, P3	P1, P4
12	Je dois enfreindre une règle ou une politique pour m'acquitter d'une tâche.	P1, P2, P3, P4	
13	Je dois « tâtonner » pour accomplir mon travail.	P1, P2, P3, P4	
14	Je sais comment je serai évalué en vue d'une augmentation ou d'une promotion.		P1, P2, P3, P4
15	J'ai juste la bonne quantité de travail à faire.		P1, P2, P3, P4
16	Je travaille avec deux groupes ou plus qui fonctionnent très différemment.	P1, P2, P3, P4	
17	Je sais exactement ce que l'on attend de moi.		P1, P2, P3, P4
18	Je reçois des demandes incompatibles émanant de deux personnes ou davantage.	P1, P2, P3, P4	
19	La valeur de mon travail est reconnue.	P2	P1, P3, P4
20	Je m'occupe de choses inutiles.	P1, P2, P3, P4	

Source : Adaptation de Rizzo *et al.* (1970).

Trois des quatre directeurs de départements utilisent une fraction variable de leur temps libre pour effectuer quelques-unes de leurs tâches. Étant donné que des attentes très variées s'expriment simultanément, ce qui se traduit par des conflits de rôles, on peut s'attendre à ce que leur journée de travail soit fragmentée. On a aussi constaté, grâce aux journaux tenus par les directeurs de départements, qu'une grande partie des activités effectuées durent 15 minutes ou moins (voir la figure 1).

C'est le directeur du département le plus important (P4) qui a la journée de travail la plus morcelée et un peu de plus de 80 pour cent de ses activités ont une

Figure 1. Utilisation du temps par les directeurs de départements



Source : Auteurs.

durée égale ou inférieure à 15 minutes. En outre, on l'appelle ou on frappe à sa porte, toutes les 11 minutes en moyenne, ce qui interrompt son travail. Bien que la direction du département soit officiellement un poste à temps partiel, le titulaire a peu de chances de pouvoir affecter sans interruption son temps à d'autres tâches pendant la journée. Cela signifie que le directeur du plus grand département ne peut pas consacrer de temps à sa propre recherche. Il en est de même dans le plus petit département de lettres (P1). Toutefois, les directeurs des départements de taille moyenne (P3) et de l'un des petits départements (P2) peuvent consacrer à leur recherche le temps qu'il leur faut. Les quatre directeurs de départements font valoir qu'il est important pour eux de faire de la recherche. Malheureusement, quand le temps manque pour tout faire, c'est la recherche qui en pâtit la première.

CONCLUSION

Chaque département est, jusqu'à un certain point, une entité unique. Mais l'on cherche dans cette étude à comprendre les interprétations communes et partagées de la façon dont les membres du personnel du département perçoivent les demandes et les attentes auxquelles les directeurs de départements doivent faire face. Certes, les directeurs de départements utilisent leur temps différemment et peuvent, dans une certaine mesure, choisir les aspects de leur poste

qu'ils souhaitent privilégier ou éviter. Il n'en reste pas moins certains aspects communs aux départements étudiés. Premièrement, les trois conceptions du département – l'image collégiale, la professionnelle et la conflictuelle – se retrouvent dans les quatre départements. Il semble y avoir une « culture universitaire », comportant des convictions et des valeurs bien enracinées, qui unit les départements de natures différentes. Cette culture universitaire crée pour le chef – le directeur de département – des conditions particulières et montre à quel point il importe de ne pas se contenter de calquer simplement les modalités industrielles de direction sur le contexte universitaire.

Deuxièmement, comme nous l'avons vu, et quel que soit le département, on attend beaucoup de choses très différentes de son directeur. Les attentes divergentes et contradictoires qui s'adressent à une personne ou à une fonction peuvent poser des problèmes. Les directeurs sont confrontés à un problème *sui generis* : on attend d'eux qu'ils accomplissent la volonté du recteur, avec les responsabilités officielles que cela suppose et, en même temps, le personnel du département les considère comme « faisant partie des leurs ». Des attentes aussi nombreuses que variées s'expriment dans les départements. Ces attentes sont étroitement liées à l'idée que l'individu se fait de l'organisation et de la façon dont le travail doit s'accomplir. Il s'avère que les convictions et les valeurs concernant ce qu'est, et ce que doit être le département, sont étroitement liées aux attentes et aux demandes qui s'adressent à son chef. Les recherches antérieures ont montré comment les convictions et les valeurs agissent les unes sur les autres et se renforcent mutuellement. Les humains recherchent en général la cohérence dans leurs convictions et leurs valeurs et tentent de concilier des mentalités différentes (Zajonc, 1960). Ce que l'on attend des directeurs de départements peut se ramener à la multiplicité de leurs rôles. On peut conclure, entre autres, de la longue liste de rôles présentée plus haut qu'il est difficile de répondre aux attentes de tous.

Enfin, il faut noter le comportement réactif du directeur de département sous l'effet des conflits de rôles. Tous les directeurs de départements qui ont répondu éprouvent un certain sentiment d'insécurité et se sont souvent trouvés dans des rôles conflictuels et des situations ambiguës. Ils ont déclaré qu'ils choisissaient les rôles auxquels ils souhaitaient donner la priorité. Dans les situations où l'on est obligé de fixer des priorités – quand les demandes sont nombreuses et les ressources limitées – il faut décider de travailler dans le domaine qui paraît le plus gratifiant (ou le moins frustrant). Nous avons pu constater que les directeurs de départements sont souvent interrompus et que leurs journées de travail sont fréquemment morcelées. Ils ont aussi fait remarquer qu'ils n'ont pas le temps de planifier à long terme. On peut évoquer à ce propos un ouvrage classique de Sune Carlson (1951) dans lequel l'auteur observe que le personnel de direction maîtrise

rarement son temps, vit des journées assez discontinues et agit sur un mode plus réactif qu'actif. Carlson déclare :

« Avant d'effectuer cette étude, je voyais toujours dans un directeur un chef d'orchestre, debout tout seul sur son estrade. A présent, j'ai tendance, à certains égards, à le voir comme une marionnette dont des centaines de personnes tirent les ficelles et le forcent à agir d'une façon ou d'une autre » (p. 46).

Il faudra d'autres recherches pour comprendre l'interaction entre l'individu, les rôles attendus et la tâche à accomplir. Nous devons aussi chercher à savoir quels sont les aspects du comportement qui sont déterminés par l'individu, par son poste et par le contexte plus général.

NOTES

1. Aux fins de cet article, le poste de « prefekt » qui existe dans le système universitaire suédois donne lieu à l'appellation de « directeur » ou de « chef » du département. Ces deux termes sont interchangeable dans ce texte. On pourrait établir une distinction pour refléter les modes de sélection ou d'organisation en usage dans les différents systèmes universitaires, mais dans cet article, la distinction n'est pas nécessaire.
2. Sur ce nombre, 14 personnes avaient des fonctions uniquement administratives (plusieurs autres exerçaient des fonctions comprenant des aspects administratifs). Les 35 autres étaient des enseignants/chercheurs travaillant dans les départements.

RÉFÉRENCES

- ALBERT, S. et WHETTEN, D.A. (1985),
« Organisational Identity », in L.L. Cummings et B.M. Staw (dirs. pub.), *Research in Organisational Behavior*, 7, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 263-295.
- BASS, B. (1990),
Bass and Stogdill's Handbook of Leadership, Theory, Research and Managerial Applications, The Free Press, New York.
- BECHER, T. (1989),
Academic Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992),
Processes and Structure in Higher Education, 2^e ed., Routledge, Londres.
- BIRNBAUM, R. (1988),
How Colleges Work : The Cybernetics of Academic Organisation and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco.
- BLAU, P.M. et SCOTT, R.W. (1962),
Formal Organisations, Chandler, San Francisco.
- CARLSON, S. (1951),
Executive Behaviour, Strömbergs, Stockholm.
- CHAFFEE, E.E. (1984),
« Successful Strategic Management in Small Private Colleges », *Journal of Higher Education*, vol. 55, no. 2, pp. 212- 241.
- CHAFFEE, E.E. et TIERNEY, W.G. (1988),
Collegiate Culture and Leadership Strategies, American Council of Education, Macmillan, New York.
- COHEN, M.D. et MARCH, J.G. (1974),
Leadership and Ambiguity, The American College President, McGraw Hill, New York.
- CLARK, B. (1972),
« The Organisational Saga in Higher Education », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, no. 2, pp. 178-184.
- CYERT, R.M. et MARCH, J.G. (1963),
A Behavioural Theory of the Firm, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, New York.

- CZARNIAWSKA-JOERGES, B. (1991),
Rationality as an Organisational Product, manuscrit, Företagsekonomiska institutionen, Lunds Universitet.
- ERIKSSON, C.B. (1995),
Föreställningar och värderingar i en organisation under förändring, ak. avhandling, Företagsekonomiska institutionen, Uppsala Universitet.
- EVANS, W.M. (1962),
« Role strain and the norm of reciprocity in research organisation », *American Journal of Sociology*, Staw, vol. 68, no. 2, pp. 346-354.
- HARMAN, K.M. (1990),
« Culture and Conflict in Academic Organisations », *Journal of Educational Administration*, vol. 27, no. 3, pp. 30-54.
- HUGHES, R.L., GINNETT, R.C. et CURPHY, G.J. (1993),
Leadership. Enhancing the Lessons of Experience, Irwin Homewood, Boston.
- KAHN, R.L., WOLFE, D.M., QUINN, R.P., SNOEK, J.D. et ROSENTHAL (1964),
Organisational Stress, Wiley, New York.
- KELLY, N. et SHAW, R. (1987),
« Strategic Planning by Academic Institutions – Following the Corporate Path ? », *Higher Education*, 16, pp. 319-336.
- KOTTER, J.P. (1990),
A Force For a Change – How Leadership Differs From Management, The Free Press, New York.
- LINDBLOM, C. (1959),
« The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, 19, pp. 79-99.
- MIDDLEHURST, R. (1993),
Leading Academics, Open University Press, Londres.
- MORGAN, G. (1986),
Images of Organisations, Sage, Newbury Park.
- MOSES, I. et ROE, E. (1990),
Heads and Chairs, Managing Academic Departments, University of Queensland Press, Brisbane.
- NORBURN, D. (1981),
British Corporate Leaders – a Profile, KornFerry International, Londres.
- PETTIGREW, A. (1985),
The Awakening Giant, Continuity and Change in Imperial Chemical Industries, Basil Blackwell, Oxford.
- RIZZO, J.R., HOUSE, R.J. et LIRTZMAN, S.I. (1970),
« Role Conflict and Ambiguity in Complex Organisations », *Administrative Science Quarterly*, pp. 150-163.
- RUT (1993),
Arbetsrapport 1 från utbildningsdepartementet (Rapport de travail du ministère de l'Éducation), Fritzes, Stockholm.

- SCHEIN, E.H. (1992),
Organisational Culture and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco.
- STARBUCK, W. (1983),
« Organisations as Action Generators », *American Sociological Review*, 48, 1, pp. 91-101.
- STEWART, R. (1967),
Managers and their Jobs, Macmillan, Londres.
- TUCKER, A. (1984),
Chairing the Academic Department : Leadership Among Peers, 2nd ed., ACE/ Macmillan, New York.
- VAN MAANEN, J., DABBS, J.M. Jr. et FAULKNER, R.R. (1982),
Varieties of Qualitative Research, Sage, Los Angeles.
- YUKL, G.A. (1989),
Leadership in Organisations, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- ZAJONC, R.B. (1960),
« The Process of Cognitive Tuning in Communication », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 61, no. 2, pp. 159-167.

La participation active des universités à la redynamisation des régions et au développement économique : étude de cas et perspectives

Madeleine Atkins, John Dersley et Richard Tomlin

University of Newcastle-upon-Tyne

Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article analyse les facteurs qui favorisent ou freinent la participation de l'Université au programme de développement et de redynamisation économiques de la région. Il s'appuie sur le travail d'une équipe de l'Université de Newcastle mené en 1996 et 1997 pour le compte du ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE). Ce travail comprend une étude de cas détaillée d'une région – le Nord-est de l'Angleterre – et des données comparatives relatives aux Midlands. Les auteurs proposent à partir des données une matrice 2 x 2 intégrant la double fonction des universités, l'enseignement et la recherche, par rapport aux structures organisationnelles et au financement.

INTRODUCTION

Depuis la dernière décennie, on s'intéresse de plus en plus au rôle potentiel des établissements d'enseignement supérieur dans l'économie de leur environnement régional immédiat (DES, 1985 ; DES, 1991 ; Hoare, 1991 ; Goddard *et al.*, 1994 ; McNay, 1994 ; Dearing, 1997). Cela s'explique en partie par le fait que l'on s'est rendu compte que ces établissements sont souvent par eux-mêmes de gros employeurs, des consommateurs importants de biens et de services dans la localité et que leurs étudiants représentent un réservoir important de travail à temps partiel bon marché. Cela est dû également au fait que les établissements participent au transfert de technologie ou à des programmes visant à faire connaître les meilleures pratiques, programmes conçus, diffusés et souvent financés par les

pouvoirs publics nationaux ou par des instances internationales telles que la Commission européenne. Enfin, cela tient en partie aussi à la prise de conscience du fait que les établissements peuvent contribuer aux réserves de compétences (régionales) et participer à la formulation et à l'application de la politique (régionale) des ressources humaines en améliorant les compétences de leurs étudiants vis-à-vis de l'emploi depuis leur inscription jusqu'au niveau du doctorat (Skilbeck et Connell, 1996 ; Woollard, 1995 ; HEQC, 1997 ; Harvey *et al.*, 1997 ; Neailey, 1997 ; Dearing, 1997).

Dans certaines régions d'Angleterre, notamment dans le North-East et les West Midlands, l'importance croissante de l'approche locale se manifeste par une modification des rapports entre les établissements et le Conseil local de la formation et de l'entreprise (*Training and Enterprise Council*, TEC), modification concrétisée par des conventions Université-TEC financées, sur résultats, par le ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE). Les établissements ne sont plus considérés simplement comme des prestataires de formation potentiels parmi d'autres ; ils sont désormais des partenaires contribuant à la mise à disposition d'une main-d'œuvre qualifiée et à l'élaboration d'une stratégie d'amélioration du niveau des qualifications.

Ce changement de perspective s'est encore accentué depuis que l'on s'est rendu compte dans de nombreux pays que le transfert de technologie n'est pas une opération linéaire restreinte portant sur les brevets, les licences et les nouveaux équipements en conclusion d'un projet de recherche. Il s'agit bien plutôt d'un processus global complexe, faisant intervenir des partenaires multiples, et étroitement subordonné à la nature et à la qualité des interactions entre les êtres humains concernés (Botham et Eddie, 1997 ; Grant *et al.*, 1996 ; Walshook, 1995, 1996).

Derrière cet intérêt pour le développement régional, on trouve l'inquiétude provoquée par la baisse de la rentabilité sociale des diplômés et la discussion sur les mérites relatifs d'une nouvelle extension des formations de premier cycle financées sur fonds publics (Keep et Mayhew, 1996 ; Dearing, 1997). On peut avancer l'idée que la pression exercée par les gouvernements successifs sur les universités pour qu'elles contribuent de manière plus efficace et plus immédiate à la création de richesse pour justifier la poursuite de l'investissement public débouche sur des attentes de caractère normatif concernant le rôle régional que doivent assumer les universités en sus de leurs missions nationales et internationales.

Mais en dépit de cet intérêt et de cette pression, les études antérieures donnent à penser qu'à de notables exceptions près les établissements d'Angleterre n'arrivent pas à formuler une véritable stratégie régionale et que les mesures adoptées restent fragmentaires (Biggs *et al.*, 1996). En Angleterre, les universités opèrent essentiellement dans un contexte national, ce qui retentit fortement sur

l'ampleur de leur engagement régional. La littérature internationale sur le transfert de technologie et la collaboration entre établissements et petites et moyennes entreprises suggère que cet état de fait se retrouve dans d'autres pays européens (Prosser, 1997) et aux États-Unis (Feller, 1994). Conflits de valeurs, carences ou désajustement des structures, absence d'incitations suffisamment fortes et incohérences des dispositifs de financement : autant de raisons invoquées à titre d'hypothèse pour expliquer le fait que les universités hésitent à jouer un rôle plus important dans le développement régional ou s'en révèlent incapables (Packham et Tasker, 1997 ; Kearst, 1995 ; Henkel, 1997).

L'ÉTUDE

Nous avons examiné deux régions (telles qu'elles sont définies par les pouvoirs publics), le North-East et les West Midlands, dans le but d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner l'engagement des universités dans une action de développement économique régional. Il existe, superficiellement, un contraste marqué entre ces deux régions. Le North-East est une région bien délimitée du point de vue géographique, très enracinée du point de vue historique et culturel, et qui cherche à s'exprimer sur le plan politique en réclamant une assemblée nationale. En outre, le North-East en tant qu'unité bénéficie d'un financement substantiel pour son développement économique au titre du *Single Programming Document* (Convention de développement spécifique) conclu entre le gouvernement du Royaume-Uni, les partenaires régionaux et la Commission européenne. A l'inverse, les West Midlands ont des « contours » plus flous ; la cohésion historique et culturelle y est moins marquée si bien que nos interlocuteurs considéraient la « région » comme une simple entité administrative mise en place par le pouvoir central. Mais dans ces deux régions, les identités subrégionales sont très marquées. A une exception près, les limites administratives des Conseils de la formation et de l'entreprise ne coïncident pas avec celles des autorités locales ou des collectivités auxquelles les établissements sont rattachés.

Par rapport aux établissements des West Midlands, les cinq établissements d'enseignement supérieur du North-East ne constituent pas un maillage très serré, si bien que leurs « créneaux spécifiques » y sont moins bien différenciés. A la suite du déclin de son industrie lourde, le North-East a tenté une action de redynamisation par le biais d'investissements autocentrés, alors que les West Midlands disposent d'une activité économique plus diversifiée dont le renouvellement est davantage assuré par le développement autochtone. Le rôle économique potentiel des universités est donc un peu différent, comme le montre la structure des rapports entre établissements qui s'est développée dans le North-East et qui n'a pas de pendant dans les West Midlands. Il a été mis en place dans les années 80 un programme de soutien de l'enseignement supérieur à l'industrie

du North-East (HESIN, *Higher Education Support for Industry in the North East*) pour donner un moyen d'expression aux établissements de la région et pour créer une plate-forme d'action concertée. A l'inverse, dans les West Midlands, c'est grâce à une initiative des Bureaux du gouvernement (*Government Office*) qu'ont été mises en place les premières réunions entre universités de la région.

Nous avons adopté l'étude de cas comme méthodologie. La première étude, la plus importante par son ampleur, a été conduite dans le North-East. Pour la collecte des données, on a eu recours à des entretiens semi-structurés avec les vice-présidents d'université et les vice-présidents adjoints, les directeurs et les fonctionnaires supérieurs des programmes TEC ainsi que d'autres agences de développement, mais aussi à des rencontres de caractère moins officiel avec le directeur et les hauts fonctionnaires du Bureau du gouvernement. Des membres de l'équipe du projet ont assisté à des réunions de planification et de stratégie régionales auxquelles participaient des représentants des établissements. Des données d'enquêtes ont été recueillies auprès des employeurs et l'on a utilisé les bases de données nationales pour déterminer le schéma de recrutement des étudiants et les flux d'entrée et de sortie des étudiants au niveau régional (bases de données UCAS et HESA). Il a été procédé à une analyse de documents spécifiques sur les demandes de financement du développement régional européen, sur les projets existants de partenariat établissement-industrie et sur les textes concernant la stratégie TEC-établissement. Les résultats de cette première étude de cas ont été testés lors d'entretiens avec des responsables de niveau comparable dans les universités et les instances officielles des West Midlands, afin de vérifier s'ils se reproduisaient dans une région très différente.

Il convient de faire observer que les personnes interrogées dans les universités étaient toutes des dirigeants et que les résultats reflètent leur perspective plutôt que celle du personnel plus directement impliqué dans l'enseignement au sein des départements universitaires.

Les données ont été soumises à une analyse de contenu s'inspirant des techniques classiques et il a été organisé, en cours de projet, une série d'ateliers inter-régionaux afin de présenter les résultats provisoires aux « acteurs-clé » (repérés lors du travail de terrain) des deux régions en vue d'une validation et d'une discussion complète de leurs incidences.

LA MATRICE

L'analyse des données et des discussions au sein des ateliers a suggéré l'idée d'une matrice (tableau 1) permettant d'interpréter le point de vue des établissements sur leur engagement dans la redynamisation et le développement économique des deux régions. Et de fait, il existe des similitudes entre les facteurs qui sont à l'œuvre dans les établissements des deux régions en dépit des

différences de contexte économique évoquées plus haut. Sur l'un des axes de cette matrice on a placé l'intitulé des deux composantes principales du travail universitaire : le cursus et la recherche (y compris le conseil) ; l'autre axe est consacré à la mission de l'établissement (et aux structures organisationnelles d'accompagnement) et au financement. On obtient donc une matrice à quatre cases ; pour chacune d'entre elles, les données ont permis de déterminer un ensemble de « moteurs » qui prédisposent les établissements à jouer un rôle dans l'économie régionale et un ensemble de « freins » qui tendent à restreindre cet engagement.

Tableau I. **Matrice de la propension des établissements à être des acteurs du développement régional**

	Cursus	Recherche
Mission/Structures organisationnelles	1. Moteurs Freins	3. Moteurs Freins
Financement	2. Moteurs Freins	4. Moteurs Freins

Source : Auteurs.

Case 1 : Cursus/mission et structures organisationnelles

L'université comme acteur régional : éléments moteurs

Liens historiques bien ancrés entre l'établissement et son environnement industriel, sa ville ou l'autorité locale. Les personnes participant à l'étude ont eu le sentiment qu'il s'agissait là d'un facteur dont l'importance était en recul, depuis que les anciennes *polytechnics* étaient devenues des universités « nationales », mais aussi à la suite du déclin des industries manufacturières régionales traditionnelles, telles que l'extraction minière ou la construction navale. Mais là où existe incontestablement une identité sub-régionale se manifestant au niveau du « territoire » des universités et des instances auxquelles elles sont rattachées, le sens de la « mission régionale » est beaucoup plus marqué que là où la délimitation des « territoires » est plus floue.

Souhait des établissements d'aider les agences de développement régional dans leur action en vue d'attirer des entreprises demandeuses de formations payantes prestigieuses, notamment au niveau du troisième cycle (et évidemment demandeuses de recherches effectuées en collaboration : case 3). Pour cette région du North-East, on a cité l'exemple des formations nouvelles

mises en place à la suite des investissements autocentrés de Samsung, Siemens et Nissan.

Souhait des établissements d'améliorer pour leurs diplômés les perspectives d'insertion dans un emploi de niveau adéquat en développant chez eux les qualités et les compétences liées à l'emploi grâce à une série de stages et de projets avec des employeurs locaux, notamment dans le secteur des petites et moyennes entreprises (PME). On estime que le fait pour un établissement de pouvoir afficher un bon taux d'insertion professionnelle de ses diplômés représente un facteur de plus en plus important pour assurer le recrutement d'étudiants soucieux de rembourser rapidement les dettes accumulées en cours de cursus et de toucher les dividendes personnels de l'investissement que représente une formation universitaire. Il était également évident que le Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre (*Higher Education Funding Council for England*, HEFCE) prendrait en compte ce taux d'insertion professionnelle dans sa décision d'attribution de quota d'étudiants supplémentaires.

Les personnes interrogées sont d'avis que les stages et les projets en entreprise bien ciblés constituent un atout pour le cursus et constituent un moyen particulièrement efficace d'établir un contact constructif et permanent avec un employeur. C'est une formule peu onéreuse et peu risquée qui permet de resserrer les liens entre les établissements et les entreprises. En outre, dans le cas (assez fréquent) où le stagiaire se voit proposer un emploi par l'entreprise où s'est déroulé son stage/projet et l'accepte, la région garde un élément hautement qualifié. A l'inverse, la présence d'un collaborateur diplômé dans l'entreprise permet à celle-ci de mieux apprécier et d'utiliser en toute confiance les possibilités de collaboration avec une université, ce qui peut déboucher pour celle-ci sur d'autres activités génératrices de revenu telles que la formation professionnelle continue (FPC) et le conseil. Ce point de vue rejoint celui d'une enquête récente de Harvey (Harvey, 1996).

Souhait des établissements d'étoffer leur portefeuille de programmes de post-diplôme (PD) et de formation professionnelle continue après expérience de travail, qui sont générateurs de recettes et qui permettent de tempérer la formule très rigide des quota d'étudiants dans le premier cycle. On pense que « l'apprentissage à tout âge » devrait ouvrir aux établissements des marchés nouveaux et importants et que le recrutement des étudiants pour des formations de type PD ou FPC se fait au niveau régional plutôt qu'au niveau national, ce qui permet d'avoir un cursus tenant davantage compte des spécificités régionales. En renforçant les programmes PD/FPC, surtout à partir de formules souples à temps partiel répondant aux besoins des employeurs, on améliore selon les personnes interrogées le niveau de formation de la région et l'on diffuse un savoir et des pratiques de pointe qui sont essentielles pour un développement économique soutenu.

L'université comme acteur régional : éléments freins

Les personnes interrogées dans les établissements ont fait remarquer que l'on ne peut pas attendre des jeunes de la région (ou extérieurs à la région) qu'ils choisissent les formations répondant le mieux aux intérêts de la région – du moins tels qu'ils sont définis par les instances actuelles. D'après l'une des universités, il semble même que les étudiants préfèrent s'inscrire dans les cours de communication et de médias plutôt que dans les cours de sciences appliquées ou d'ingénierie chimique pourtant plus conformes à l'activité dominante de l'industrie locale. Dans une autre université, les diplômés de la filière ingénierie ne semblaient pas se diriger vers un emploi dans une société ingénierie du North-East, en dépit de la prévalance de cette activité dans cette région, plutôt que dans d'autres régions.

Les étudiants issus de milieux socio-économiques moins favorisés ont davantage tendance que leurs condisciples plus aisés à s'inscrire dans les « nouvelles » universités locales. Dans une région en proie au déclin économique, ils ont une bonne expérience – une expérience de première main – des problèmes de leur environnement industriel local. Beaucoup d'entre eux attendent donc de l'université qu'elle leur fournisse les moyens de quitter la région grâce à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire transférables plutôt que ce qu'elle les attire dans des formations jugées intéressantes pour l'économie locale. Dans la mesure où le financement « suit » de plus en plus systématiquement l'étudiant, on a tendance en cas de tension à privilégier les préférences de celui-ci, le résultat étant que les établissements qui, par le passé, avaient une forte coloration locale dans leur enseignement proposent aujourd'hui des programmes que l'on retrouve souvent ailleurs.

La limite du nombre d'étudiants que l'établissement peut recruter en bénéficiant d'un financement public est susceptible d'enfermer les établissements dans un schéma traditionnel de prestations : même s'il existe une demande de diversification au niveau du premier cycle pour répondre à l'évolution de la demande régionale, ils n'ont pas la flexibilité nécessaire pour y répondre et au niveau des départements on n'est guère incité à le faire, en l'absence de difficultés sérieuses de recrutement pour les formations déjà en place.

Les personnes ayant participé à l'étude font souvent observer qu'il n'existe pas de stratégie de développement économique régional prenant en compte l'ensemble des acteurs. Les agences et organismes qui jouent un rôle dans le développement économique régional ont tous leur propre stratégie, leur propre mission ; celles-ci sont souvent formulées en fonction de la nécessité de se procurer des fonds auprès de diverses instances nationales plutôt qu'elles ne traduisent une volonté d'identifier les objectifs régionaux à long terme. Il s'ensuit qu'il n'existe pas pour la région de plan de développement des ressources humaines auquel l'ensemble des établissements pourrait se référer pour élaborer leurs pro-

grammes. Même là où l'on s'efforce d'analyser les besoins du marché de l'emploi, le hiatus chronologique entre l'apparition d'une pénurie de personnel qualifié (ou de qualifications nouvelles) et la production de diplômés ayant suivi le nouveau programme restreint considérablement la capacité des universités à répondre rapidement aux besoins régionaux à court terme.

Le système de promotion et autres sanctions positives pratiqué par les établissements joue contre un investissement de temps dans la conception et la mise en place de formations courtes CPD, ou de programmes *ad hoc* non pris en compte dans la carrière, ou encore d'enseignements à distance plus ouvertes/flexibles mieux adaptées à l'amélioration du niveau des qualifications dans la région. Les enseignants accordent généralement la priorité aux enseignements de premier cycle, où ils encadrent des effectifs très importants, aux formations de maîtrise ou de doctorat, qui sont prises en compte, et à leur recherche.

On a le sentiment que dans les PME l'attitude des employeurs manifeste une certaine inconstance et une certaine incohérence dès qu'il s'agit d'analyser et de formuler l'ensemble de savoirs et de savoir-faire dont a besoin leur entreprise, qu'ils n'ont pas le temps ou l'envie de former leurs salariés et qu'ils ne tirent pas toujours le meilleur parti de l'investissement consenti lors du recrutement d'un diplômé. Leur position est déterminée (et c'est logique) par la « crise du jour » plutôt que par les perspectives à long terme. On a là l'écho d'une enquête récente de l'Institute of Management sur les responsables des petites entreprises (IOM, 1997) et d'un texte stratégique récent du Conseil de l'industrie et de l'enseignement supérieur (CIHE, 1997).

Une part notable (de 50 à 60 pour cent) des formations actuellement proposées par les établissements participant à l'étude est déterminée et accréditée au niveau des contenus par des instances professionnelles/statutaires nationales qui dans l'ensemble n'accordent guère d'attention aux priorités du développement régional.

Dans certains établissements de l'étude, on a le sentiment qu'au niveau de la direction et de la gestion les rapports entre l'équipe de direction et les enseignants individuels ne sont pas assez développés. Les mesures de politique régionale entérinées par l'équipe de direction au sein de son réseau ne sont pas suivies à la base. Par ailleurs, au niveau intermédiaire des cadres, les TEC et les Bureaux du gouvernement n'ont guère de rapports avec les enseignants ou les départements, sauf dans les unités « semi-détachées » telles que les écoles de commerce et les centres d'industrie. Ici aussi, les conventions de collaboration conclues entre directions universitaires et directions d'agences publiques n'ont guère d'incidence sur le travail quotidien. On privilégie souvent à tort l'interaction entre les échelons hiérarchiques supérieurs, en partant du principe, valable dans l'entreprise, que le pouvoir se concentre au sommet de l'organisation et que cette

interaction sera donc fructueuse. L'expérience du North-East et des Midlands tend à montrer qu'un réseau efficace de relations entre les détenteurs de postes clé (jouissant de la confiance de leurs supérieurs) à l'échelon intermédiaire de l'encadrement représente un complément indispensable aux contacts de haut niveau. Les cadres supérieurs peuvent avaliser un projet, mais il est rare qu'au sommet de la hiérarchie on ait le temps de s'engager dans une collaboration complexe et à plus forte raison de la faire aboutir et de l'entretenir. Il s'agit là d'une activité qui exige des compétences et une implication d'un autre type.

Case 2 : Coursus/facteurs de financement

L'université comme acteur régional : éléments moteurs

Les établissements qui ne peuvent assurer leur équilibre financier par la seule dotation du *Funding Council* vont probablement se laisser tenter par les initiatives régionales susceptibles de générer un revenu.

On pense que la formule de l'étude à domicile est appelée à se développer, car elle permet d'éviter de s'endetter lourdement pour obtenir un diplôme. Il existe donc là une incitation pour les établissements à mettre au point un dispositif régional d'accès, à développer des formules franchisées de formation permanente ainsi que des formules de formations en entreprise, ceci afin de protéger leurs parts de marché et de s'ouvrir à une nouvelle clientèle d'étudiants atypiques. Les participants pensent que ces nouvelles « échelles d'opportunité » amèneraient à l'enseignement supérieur des étudiants bien ancrés localement et peu désireux de partir ailleurs. Si on veut effectivement les faire venir, il faut que le programme présente un attrait régional et individuel, que la prestation d'enseignement soit plus souple et que son intérêt pour l'avenir de la région soit plus manifeste.

L'université comme acteur régional : éléments freins

La formule de financement adoptée par le HEFCE, dont la dotation représente pour beaucoup d'établissements entre 60 et 80 pour cent des recettes, ne prend actuellement pas en compte les critères régionaux. A l'avenir, le critère régional ne sera qu'un élément d'appréciation parmi d'autres lorsqu'il s'agira d'attribuer une dotation complémentaire pour l'accueil d'étudiants n'appartenant pas à la clientèle traditionnelle.

Lorsque la dotation principale du HEFCE assure à l'établissement une certaine sécurité financière, il sera tenté, compte tenu du climat actuel d'austérité, de se retirer d'activités telles que les projets régionaux, ou les projets de collaboration à court terme, qui lui sembleront à la fois marginaux et onéreux en raison du

temps que doivent y consacrer les dirigeants et de la pression qu'ils exercent sur le budget global.

En règle générale, les établissements ne facturent pas la totalité des coûts liés à la formation et aux enseignements post-expérience professionnels, qui relèvent en général d'un autre poste budgétaire. Mais dès l'instant où la dotation globale des pouvoirs publics diminue, les établissements seront tentés de faire le bilan des recettes et des dépenses pour l'ensemble de leurs opérations et d'abandonner les activités non rentables, même si celles-ci satisfont à un besoin régional.

Le financement à caractère incitatif dont bénéficient les établissements par le biais des Bureaux du gouvernement, des TEC et autres agences de développement régional ne couvre pas aujourd'hui la totalité des coûts liés aux nouveaux programmes de premier cycle ou aux formations de post-diplôme.

Plusieurs participants ont insisté sur le fait que les étudiants de la région souhaitant accéder aux formations de très haut niveau n'avaient pas à leur disposition de sources de financement suffisantes. Les bourses pour les formations de post-diplôme sont attribuées en fonction de critères traditionnels et nationaux qui ne prennent pas en compte les besoins régionaux. Les TEC et les Bureaux du gouvernement privilégient traditionnellement les possibilités de formation au niveau 3, plutôt qu'au niveau 4 ou 5. Les projets financés par l'Union européenne sont susceptibles d'apporter un soutien à des formations ou à des étudiants individuels, mais la procédure d'attribution et les délais de paiement en font un cauchemar et les personnes interrogées se demandent si les établissements peuvent en fin de compte en retirer un bénéfice net.

Le mode de financement des TEC et des établissements incite les deux partenaires à assimiler la formation à un ensemble de « cours » se déroulant à des heures et dans des lieux fixés d'avance et présentant un contenu relativement précis. Du point de vue de certains participants, il y a là un frein au développement de formules d'apprentissage plus souples qui conviendraient mieux aux salariés et aux employeurs de la région. On a notamment cité l'exemple d'un document de travail récent du HEFCE sur le financement de l'enseignement, qui prévoit une dotation moins importante pour les formules d'enseignement à distance que pour les cours traditionnels sur site.

Case 3 : Recherche et conseil/mission et structure organisationnelle

L'université comme acteur régional : éléments moteurs

La manière dont est perçue l'intervention publique – la recherche comme aide à la création de richesse. Les participants à l'étude ont fait observer qu'au niveau des conseils de recherche on est passé d'une ligne « réactive » à une ligne « directive ». Selon eux,

les conseils de recherche privilégient la recherche fondamentale, ce qui est dans le droit fil de l'exercice *Technology Foresight* (Anticipation des évolutions technologiques), et ils recourent systématiquement à la soumission pour que les groupes d'utilisateurs s'impliquent aussi bien au stade de la conception que de la diffusion des projets. On a toutefois observé que ce dispositif, qui est globalement favorable à l'instauration de liens avec les entreprises industrielles, ne donne pas de dimension spécifiquement régionale aux projets et aux programmes. On espère néanmoins que les intentions politiques que manifeste ce dispositif de financement sélectif de la recherche se traduiront par l'introduction d'une dimension régionale dans un nombre plus important de projets. On en voit un autre signe dans le fait que le ministère du Commerce et de l'Industrie a récemment mis en place un mécanisme régional pour la poursuite de l'action *Foresight*, l'idée étant de soutenir les partenariats établissement-industrie grâce à l'adoption au niveau national de règles de base concernant le transfert de technologie. On a également confié un rôle nouveau aux Bureaux du gouvernement, qui doivent désormais donner la priorité, parmi les projets soumis, à ceux qui s'inscrivent dans le cadre de l'exercice *Foresight* et qui ont pour mission d'opérer une sélection parmi les centres Faraday. Les deux actions impliquent des rapports étroits avec les établissements.

Participation de l'étude de cas des établissements aux forums régionaux sur le développement technologique et le transfert de technologie, y compris la Regional Innovation and Technology Strategy (RITS -- Action pour l'innovation et la technologie régionales), la Regional Technology Foresight (Anticipation technologique régionale) et la Northern Informatics Applications Agency (NIAA, Agences des applications informatiques pour les régions du nord). C'est ainsi que le Centre européen des processus industriels, avec lequel l'une des universités du North-East entretient des rapports étroits, a été sélectionné par le biais du RITS pour être l'un des bénéficiaires des fonds européens de développement régional. En outre, plusieurs établissements sont très proches des antennes locales de *Business Links* (Liens avec l'entreprise). Les Bureaux du gouvernement et certains Conseils de la formation et de l'entreprise exigent des établissements une initiative concertée pour leur accorder un financement et le consensus sur les priorités régionales s'en trouve renforcé. On a cité comme exemple la création de la *Knowledge House* (Maison du savoir), service de médiation chargé de faire le lien entre les chercheurs spécialisés travaillant dans les cinq universités du North-East et les entreprises régionales. Du même coup, les dirigeants des établissements ont pris davantage conscience de la nécessité de peser collectivement sur l'orientation de l'activité régionale de R-D.

A en croire les participants à l'étude, le projet *Teaching Company Scheme* (TCS – Projet de formation en entreprise) constitue un bon exemple de programme à dimension régionale. La présence de consultants régionaux des TCS mandatés pour exercer une activité de médiation entre les programmes *Teaching*

Company a fortement contribué au rapprochement des établissements locaux et des entreprises locales, qui sinon n'auraient peut-être pas collaboré.

L'université comme acteur régional : les éléments freins

Le programme de recherche des établissements est actuellement très marqué par la position des Conseils de recherche et des pouvoirs publics qui, au moment d'accorder un financement, ne posent pas comme condition préalable une consultation des partenaires régionaux ou la preuve d'un bénéfice pour la région.

Dans les universités traditionnelles, les promotions dépendent davantage de la notoriété nationale/internationale des travaux de recherche de l'intéressé que de leur contribution au développement régional. De même, le fait d'appliquer les résultats de la recherche effectuée par des tiers à la solution de problèmes qui se posent dans les entreprises locales n'est ni reconnu, ni encouragé. Il n'en va sans doute pas de même dans les universités nouvelles, même si l'un des vice-chanceliers d'une université nouvelle a déclaré qu'une partie du corps enseignant avait été trop absorbée par l'exercice *Research Assessment* (Évaluation de la recherche) pour pouvoir contribuer à la mission régionale de l'Université.

Là encore, l'absence de liens entre l'élaboration stratégique au niveau de la direction et les actions de recherche entreprises individuellement ou collectivement à un échelon inférieur de la hiérarchie (où l'on a une perception plus floue de l'entreprise) est susceptible de rendre moins efficaces les projets de R-D sur lesquels on s'est « mis d'accord ». C'est ainsi que l'un des établissements doit sa position dominante au niveau national dans le domaine de la réalité virtuelle et de l'informatique grand public, non à une action concertée du corps enseignant mais bien à l'enthousiasme et à la détermination d'un seul enseignant.

Case 4 : Recherche et conseil/financement

L'université comme acteur régional : les éléments moteurs

Dans les universités nouvelles, le HEFCE a financé son premier projet de recherche en 1992 et depuis il tend à privilégier les projets bénéficiant d'un soutien extérieur de la part de partenaires industriels. On a le sentiment que cela s'est traduit globalement par une progression du financement accordé à des recherches portant sur des problèmes locaux. (Mais cette source de financement a disparu dans l'intervalle et on lui a substitué un financement individuel d'universitaires désireux de travailler temporairement dans un département accordant une grande place à la recherche. Rien ne garantit que les travaux correspondants auront une orientation locale.)

On trouve de plus en plus de possibilités de recherche à orientation régionale dans le domaine des soins de santé, notamment dans les universités nouvelles, en raison des liens entre le mécanisme de financement et les *National Health Trusts* locaux ou les consortiums de formation.

Les financements européens, qui ont une dimension régionale, ont joué un rôle crucial dans le développement de la recherche au sein des universités nouvelles du North-East. Ces universités ont proportionnellement davantage de chances de voir leurs projets de recherche pris en considération par cette source de financement.

L'université comme acteur du développement régional : les éléments freins

Le financement de base de la recherche dans les établissements est sélectif et la tendance va sans doute s'accroître, au profit des établissements « de première classe » dont la mission n'est en général pas vraiment centrée sur les préoccupations régionales. Pour les universités datant d'avant 1992, le financement dépend pour une bonne part des résultats obtenus à l'exercice d'évaluation de la recherche (RAE). En 1996, rares ont été les commissions – s'il y en a eu – qui ont fait de la contribution au développement régional un critère de classement dans les catégories 5*, 5, 4 ou 3a, qui donnent lieu à une dotation. Ce qu'on recherche d'abord, c'est la portée internationale et le caractère « pointu » de la recherche, ensuite l'importance au niveau national telle qu'elle est déterminée par l'évaluation collégiale. Le nombre d'universitaires ayant une activité de recherche constitue la principale mesure quantitative, ce qui ne peut que conforter la position des universitaires qui s'en tiennent à leur plan individuel de recherche sans se préoccuper des priorités régionales. Il convient de remarquer ici que le problème des critères régionaux de la recherche n'apparaît pas dans le récent document consultatif du HEFCE sur l'organisation de la prochaine évaluation RAE. Le document suggère plutôt de renforcer les évaluations collégiales internationales pour que le critère « d'excellence internationale » utilisé pour l'accès au sommet du classement ait davantage de consistance (HEFCE, 1997).

En Angleterre, le deuxième volet du système parallèle de soutien, c'est-à-dire le financement en provenance du Conseil de recherche, n'exige ni ne récompense l'orientation régionale dans les dossiers de demande, les programmes ou les centres. Le système est globalement multiplicatif et influe donc considérablement sur les comportements. Les départements qui obtiennent de bons résultats à la RAE auront toute chance de voir leur projet accepté par le Conseil de recherche, et inversement.

Le mode opératoire de la RAE et du Conseil de recherche privilégie encore systématiquement l'évaluation collégiale de la qualité de la recherche par les universitaires, ce qui risque de compromettre les chances des projets à orientation

régionale jugés trop « provinciaux », ou bien calqués sur des recherches poursuivies ailleurs plutôt que véritablement novateurs, ou encore trop « appliqués » et pas assez « fondamentaux ». Les réseaux qui fonctionnent de manière non officielle à l'intérieur des disciplines et dont beaucoup de gens pensent qu'ils jouent un rôle déterminant dans le succès ou l'échec d'un dossier de recherche ont souvent une base nationale plutôt que régionale, cet état de fait se perpétuant grâce aux conférences de recherche, aux associations constituées autour d'une discipline ou à la participation aux mêmes commissions nationales.

Le financement accordé au titre du Cadre IV des programmes de recherche de l'Union européenne par les services ministériels ou par la plupart des associations caritatives ne présuppose ni ne récompense, en règle générale, l'identification étroite à des problèmes de développement régional.

Les fonds de la R-D tendent à aller vers les sites où existent déjà des liens étroits entre l'enseignement supérieur et l'entreprise. Dans les régions telles que celles du North-East privé d'une base de recherche industrielle, les établissements auront tendance à rechercher des partenariats en dehors de la région pour pouvoir concurrencer les autres établissements demandeurs de crédits de recherche. Certaines universités de notre étude pensent que les contacts avec les usines de la région, même s'ils ne manquent pas d'intérêt par ailleurs, ne sont pas très productifs du point de vue du financement de la recherche.

L'Union européenne (UE) elle-même finance des travaux consacrés au développement régional dans les « centres d'excellence », quel qu'en soit le site. Elle ne finance pas nécessairement ce type de recherche dans les universités implantées dans des régions ayant des besoins marqués en matière de développement. L'UE a pris conscience du problème que peut éventuellement créer une telle approche et elle a élaboré pour y remédier le programme STRIDE qui privilégie la diffusion des technologies nouvelles dans les régions défavorisées. Mais les établissements de la présente étude n'ont pas le sentiment d'avoir une place bien définie dans la mise en œuvre locale de STRIDE.

Les programmes régionaux ne disposent pas de fonds suffisants pour commanditer des programmes de recherche tant soit peu substantiels centrés sur les problèmes de développement régional.

DISCUSSION

La matrice fait apparaître un certain nombre de points qui méritent discussion du point de vue des valeurs, des structures et du financement.

Deux remarques s'imposent à propos des valeurs. Premièrement, parmi les personnes interrogées dans les établissements, une seule s'est posé la question de savoir si les universités ne « collaient » pas de manière excessive au pro-

gramme économique de leur région. Les autres semblaient accepter, certaines avec enthousiasme, l'idée que des partenariats avec le secteur privé, le secteur public et les associations bénévoles étaient bénéfiques pour l'enseignement universitaire dans tous ses aspects, encore qu'elles souhaiteraient que ces contacts aillent au-delà du cadre de la région. Il ne s'est trouvé personne pour affirmer que l'université devait se cantonner dans son rôle d'établissement régional.

Mais on admet qu'au sein du corps enseignant universitaire, certains ne sont pas encore persuadés de l'intérêt de la redynamisation économique régionale pour la mission de l'université. Un tel point de vue concorde avec les résultats, rapportés par Botham et Easie (1997), d'une enquête sur le personnel universitaire en Écosse. Parmi les personnes de l'échantillon, une écrasante majorité était d'accord pour dire que l'université avait un rôle central à jouer dans l'accroissement de la prospérité au sein de l'économie britannique, mais une personne sur deux refusait la thèse selon laquelle la tâche primordiale de l'enseignement supérieur est de préparer les étudiants pour le marché du travail, une personne sur deux également se déclarant d'accord avec l'affirmation selon laquelle une valorisation excessive des applications commerciales de la recherche se traduit pour l'université par une baisse de niveau.

On peut faire valoir que si le programme d'études est surdéterminé par le plan d'action des employeurs (régionaux), le risque est celui d'une réduction excessive de l'espace dont disposent les étudiants pour se livrer à une réflexion critique, approfondir leurs connaissances théoriques ou remettre en cause les modes de pensée traditionnels. Or il s'agit là d'éléments que beaucoup considèrent toujours comme inhérents au concept même d'enseignement supérieur (Barnett, 1994, 1997). En outre, si le programme d'études est trop inspiré par des entreprises locales qui ne sont pas en pointe dans leur secteur – et la probabilité est forte dans une région qui obtient de mauvais résultats sur le plan économique – le fait que les savoirs, savoir-faire et compétences à acquérir soient déterminés par les employeurs peut se traduire pour les étudiants par une formation au rabais et pour la région par une spirale descendante de l'expertise. Les universités doivent apporter aux pratiques locales et régionales une dimension internationale « pointue » si elles veulent promouvoir le développement économique (Kanter, 1995).

L'analyse a fait apparaître un autre problème de valeurs : il s'agit de l'opposition entre collaboration et concurrence en tant que principes de gestion des affaires régionales. Au cours de la décennie écoulée, le gouvernement conservateur du Royaume-Uni a considéré la concurrence entre établissements comme la formule adéquate pour poursuivre l'expansion de l'enseignement supérieur en évitant les surcoûts. On peut faire valoir que l'on a tellement privilégié la concurrence que les tentatives de collaboration régionale s'en sont trouvées limitées dans leur effica-

cié. En outre, cette valorisation de la concurrence a accentué dans les établissements le sentiment de l'autonomie individuelle et compliqué la tâche des agences et autres instances publiques de développement qui souhaitaient planifier l'offre d'enseignement sur l'ensemble de la région. A ces difficultés s'ajoute une ambiguïté : on ne voit pas si les agences régionales redistribuent les fonds publics pour valoriser tel ou tel programme économique local ou si elles cherchent à financer des actions locales compatibles avec le concept de compétitivité nationale qui a actuellement cours à Whitehall.

Pour reprendre les quatre modèles de structures régionales de Davies (1997), la présente étude a mis en évidence des éléments qui plaident en faveur de la concurrence ouverte, de l'intégration verticale (par le système des franchises, de l'apprentissage en milieu professionnel et des échelles d'opportunité semi-sélectives) et de la collaboration à court terme. Il n'existe guère de « règlement » en dehors de l'exigence de collaboration que posent les Bureaux du gouvernement et certains TEC pour accorder leur soutien aux projets soumis sur lesquels ils ont un pouvoir de décision. Il reste donc tout à faire pour développer une dynamique, faite à la fois de collaboration et de concurrence, parmi les acteurs régionaux de la présente étude et il sera intéressant de voir s'il sortira quelque chose de la recommandation assez vague du rapport Dearing, qui souhaite que les mesures adoptées au plan national n'aient pas « d'effet dissuasif » sur la collaboration régionale.

Pour ce qui touche au financement, l'étude donne à penser que la réactivité des programmes régionaux est freinée par la multiplicité des petits projets de transfert de technologie ou d'aménagement du programme d'étude financé par une série d'organismes souhaitant associer les établissements et les employeurs locaux. Du seul fait de cette pléthore, les directeurs de département et autres responsables de l'encadrement moyen éprouvent des difficultés à diffuser et à faire assimiler les pratiques recommandables : par rapport au budget central, le financement correspondant est marginal et à court terme, il n'existe guère de crédits pour le suivi et la répétition et l'on peut s'interroger sérieusement sur la rentabilité du temps consacré à la préparation et à la gestion des dossiers de demande et des projets : pour survivre, l'équipe doit se mettre en quête de nouveaux financements pratiquement à l'instant même où le projet démarre.

Notre étude donne à penser qu'une structure unique et permanente qui regrouperait tous ces canaux de financement et qui adopterait vis-à-vis des besoins de la région en matière de qualifications et de savoirs de haut niveau une perspective à long terme à laquelle adhéreraient tous les acteurs se révélerait plus bénéfique pour l'adaptation des programmes d'études et la recherche appliquée que la formule actuelle d'où la planification est absente.

On voit apparaître un autre facteur, à savoir la dépendance par rapport aux agences gouvernementales pour financer les contacts et la collaboration entre établissements et PME. Comme les sondés de l'enquête Skilbeck et Connell (1996), les personnes interrogées au cours de la présente étude ont déclaré que de nombreux employeurs ne pouvaient pas ou ne souhaitaient pas assumer totalement les coûts économiques de la formation et du conseil et qu'il était difficile de les convaincre d'investir une partie du temps de leurs salariés (diplômés) dans des actions de formation. Les personnes qui souhaitent suivre une formation professionnelle continue à temps partiel n'ont guère non plus de solutions. On peut se demander si le « marché » régional de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage à vie a atteint un degré de maturité suffisant pour se suffire à lui-même dans l'hypothèse d'une suppression des financements de projets.

Enfin, en ce qui concerne les structures, notre étude montre que certains établissements s'intéressent à la flexibilité désormais indispensable pour jouer un rôle significatif dans la redynamisation régionale ou locale, même si certains d'entre eux ne sont pas persuadés que les programmes régionaux soient le premier moteur du changement structurel. On voit bien les efforts accomplis pour innover aussi bien sur le contenu des programmes, que sur le mode d'enseignement, l'évaluation, et la capitalisation ou le transfert des unités de valeur. On a beaucoup œuvré pour accélérer la procédure en matière de prise de décision et d'assurance qualité au sein des établissements et dégager ainsi le temps nécessaire pour faire en sorte que l'offre d'enseignement se rapproche des attentes des employeurs sans pour autant sacrifier la qualité. On voit se développer un sens collectif et il se met en place des études d'impact avec des groupes d'usagers. L'encadrement supérieur accorde un soutien manifeste aux actions régionales ou locales examinées.

Mais les deux régions n'ont pas encore à leur disposition un cadre de spécialistes d'un type nouveau dont la fonction essentielle consisterait à rapprocher les universités et les autres organisations par-delà les frontières qui les séparent de manière à ce que leur participation au développement économique soit plus efficace (Walshok, 1996 ; UACE, 1997). Ces personnes devraient avoir la crédibilité que confère une certification universitaire de haut niveau, tout en acceptant un rôle de liaison entre domaines du savoir et en exerçant une autorité par le biais d'une médiation visant à résoudre les problèmes. Nous avons trouvé dans certains établissements des personnes isolées qui jouaient ce rôle et qui consacraient une partie de leur temps à des actions de médiation : c'est le cas par exemple des consultants qui ont offert leur concours à la *Knowledge House* dans le North-East. Mais au niveau régional, on ne trouve guère de réflexion théorique sur cette fonction nouvelle ou d'attention portée systématiquement aux besoins de formation des personnes qui commencent à l'assumer.

CONCLUSIONS

Si les établissements ont bien un rôle de requalification et un rôle d'innovation en matière de production du savoir et si leur engagement en faveur de la région se révèle particulièrement efficace dans le cadre d'une interaction à facettes multiples, il s'ensuit que les universités devront concevoir leur implication régionale non pas en fonction de telle ou telle partie de leur patrimoine, notamment de leur base d'applications scientifiques, ou simplement en fonction des unités « semi-détachées » telles que les services d'orientation de carrière ou le centre industriel, qui sont les interfaces traditionnelles avec les employeurs. Elles devront en outre examiner leur prestation en sciences sociales, en formation professionnelle continue et en pédagogie, leur politique d'admission et leurs itinéraires éducatifs, leur conception d'un enseignement véritablement accrédité et la manière dont il est assuré, etc. Certains affirment même aujourd'hui que la contribution culturelle des établissements aux régions est susceptible de contribuer à attirer l'investissement autocentré et à retenir dans la région les actifs hautement qualifiés : les programmes de culture générale et les prestations ciblées sur la commune peuvent avoir autant d'importance dans la stratégie régionale d'un établissement que son potentiel scientifique ou technologique (Walshok, 1995, 1996 ; Bradley et Lim, 1997).

Mais il subsiste un risque important de conflit entre la mise en place d'un cursus et d'une culture de l'enseignement qui traduise les priorités économiques régionales et la volonté de donner une plus grande cohérence aux normes de niveau d'un établissement à l'autre. L'inquiétude des pouvoirs publics face à la « baisse du niveau » s'explique dans une large mesure par la diversification croissante des formations proposées au niveau du premier cycle et de la maîtrise. On souhaiterait un repérage plus rigoureux des contenus, des niveaux et des résultats par rapport aux normes nationales/internationales (HEQC, 1997). Si les recommandations du rapport Dearing sont suivies d'effet, la nouvelle Agence d'assurance qualité devrait élaborer pour chaque discipline des normes nationales en faisant appel aux associations et aux groupes concernés. Les personnes interrogées dans le cadre de la présente étude ne percevaient pas clairement l'incidence éventuelle de cette réforme sur les programmes conçus en fonction d'un créneau, ou d'une priorité régionale ou locale, mais elles se montraient préoccupées à l'idée qu'une telle « amélioration » décidée à l'échelon national était de nature à empêcher une plus grande différenciation et une meilleure réactivité à l'échelon local. Il sera intéressant de voir s'il sera plus facile ou plus difficile pour les établissements d'intégrer la perspective régionale et internationale dans leur visée pédagogique une fois les normes introduites.

Enfin, cette étude constate qu'il existe de réelles différences entre les deux régions en ce qui concerne la force de l'identité régionale, l'évolution du dispositif

adopté par les établissements et l'origine des initiatives visant à rejoindre le programme régional d'activité économique. Mais un examen plus attentif des données révèle que les facteurs favorisant ou freinant la participation sont très semblables dans les deux régions, ce qui reflète le cadre national dans lequel s'inscrivent le financement et la réglementation des établissements.

Ainsi se trouve posée la question des modalités de promotion de la collaboration entre l'université et la région. La définition administrative des régions n'est pas suffisante en soi pour créer le sentiment d'une identité ou d'une visée commune, au-delà des objectifs correspondant aux crédits distribués par la machine administrative régionale. Or, pour l'instant, le mécanisme du financement est *ad hoc*, non coordonné, périphérique et à court terme (la situation sera toujours problématique pour les établissements qui « chevauchent » les démarcations administratives et pour les sites universitaires relevant de plusieurs régions). Si l'on supprimait ce type de financement, la « région » pourrait bien cesser d'exister dans la pratique. Il semble donc – et la situation est intéressante – que l'on se trouve maintenant à la croisée des chemins. D'un côté, on a la possibilité d'améliorer et de conforter le processus régional de planification pour faire bénéficier l'activité centrale des établissements d'un financement solide, permanent et cohérent et pour permettre la duplication et l'ancrage des pratiques recommandables, à partir notamment d'une information plus précise sur le marché de l'emploi et des analyses Foresight régionales. Mais au lieu d'imposer ces structures, on peut également envisager d'inciter à la collaboration en laissant les partenaires « locaux », qui sont des partenaires naturels, définir eux-mêmes le champ de cette collaboration dans le cadre du « territoire » défini par l'université. La nécessité de concevoir des plans couvrant l'ensemble de la région accroît considérablement la complexité et le coût d'un rapprochement des projets ; l'efficacité de ces plans peut elle aussi s'en trouver compromise à long terme.

RÉFÉRENCES

- BARNETT, R. (1994),
The Limits of Competence, Buckingham, Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- BARNETT, R. (1997),
Higher Education: A Critical Business, Open University Press and the Society for Research into Higher Education, Buckingham.
- BIGGS, C., BRIGHTON, R. et CLARK, R. (1996),
« UK Learning Alliances », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 37-42.
- BOTHAM, R. et EADIE, G.A. (1997),
« Research-industry technology transfer: commercialisation of the science base », *Industry and Higher Education*, vol. 11, n° 1, pp. 28-33.
- BRADLEY, G. et LIM, D. (1997),
« Relevance and Quality of Universities Community Service: a case study of Griffiths University », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 22, n° 2, pp. 197-210.
- COUNCIL FOR INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION (CIHE) (1997),
Small and Medium Enterprises and Higher Education: a framework for future policy, CIHE, Londres.
- DAVIES, J.L. (1997),
« L'université régionale problème d'élaboration d'un cadre organisationnel », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, pp. 7-31.
- DEARING, R. (1997),
Higher Education in the Learning Society – Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education Londres, HMSO. Référence du rapport succinct : NCIHE/97/849. La position actuelle sur l'enseignement supérieur et les régions se trouve dans le Rapport 9. Le Rapport 7 (rendement de l'enseignement supérieur) et le Rapport 8 (Effets externes à l'enseignement supérieur : examen des documents récents) donnent un aperçu des aspects économiques de l'enseignement supérieur. Ces trois rapports se trouvent sous la référence NCIHE/97/859.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1996),
Universities and Economic Development, Newcastle School of Management, University of Newcastle upon Tyne, Newcastle upon Tyne, décembre.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1985),
The Development of Higher Education into the 1990s, HMSO, Cmnd. 9524, Londres.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1991),
Higher Education: a new framework, HMSO, Cmnd. 1541, Londres.
- ETZKOWITZ, H. (1996),
« From knowledge flows to the triple helix : the transformation of academic-industry relations in the USA », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 6, pp. 337-342.
- FELLER, I (1994),
« The university as an instrument of state and regional economic development : rhetoric and reality of the US experience », document présenté à la conférence "University goals, institutional mechanisms, and the industrial transferability of research", Stanford University, mars.
- GODDARD, J., PIKE, A., POTTS, G. et BRADLEY, D. (1994),
Universities and their Communities, CVCP, Londres.
- GRANT, C.A., VAN DER SIJDE, P., HENRY, C. et KOSWENSKA, I. (1996),
« Routes of technology transfer to SMEs : a cross-European perspective », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 5, pp. 293-299.
- HARVEY, L., MOON, S. et GEALL, V. (1997),
Graduates' Work : Organisational Change and Students Attributes, Centre for Research into Quality, the University of Central England, Birmingham.
- HENKEL, M. (1997),
« Academic Values and the University as Corporate Enterprise », *Higher Education Quarterly*, vol. 51, n° 2, pp. 134-143.
- HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND (HEFCE) (1997),
« Research Assessment: Consultation », Circular 2/97, Bristol, HEFCE.
- HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC) (1997),
Graduate Standards Programme: final report, Higher Education Quality Council, Londres.
- HOARE, T. (1991),
« University competition, student migration and regional economic differentials in the United Kingdom », *Higher Education*, vol. 22, n° 4, pp. 351-370.
- INSTITUTE OF MANAGERS (IOM) (1996),
Developing Managers for the Smaller Business, IOM et Université de Cambridge, Londres et Cambridge.
- KANTER, R.M. (1995),
World Class : Thriving Locally in the Global Economy, Simon and Schuster, New York.
- KEARST, D.A. (1995),
« Entrepreneurship in Universities : Definitions, Practices and Implications », *Higher Education Quarterly*, vol. 49, no. 3, pp. 249-266.
- KEEP, E. et MAYHEW, K. (1996),
« Economic Demand for Higher Education – A Sound Foundation for further Expansion? », *Higher Education Quarterly*, pp. 89-109.

- KIRKLAND, J. (1996),
« Barriers to technology transfer: motivating the science base », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 6, pp. 382-387.
- LYNNTON, E.A. (1996),
« Internal constraints to fuller university engagement in regional economic development », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 2, pp. 79-87.
- MCNAY, I. (1994)
« The regional dimension in strategic planning in higher education », *Higher Education Quarterly*, vol. 48, n° 4, pp. 323-336.
- NEAILEY, K. (1997),
« Innovation by degrees », *Industry and Higher Education*, vol. 11, n° 1, pp. 59-63.
- PACKMAN, D. et TASKER, M. (1997),
« Industry and the Academy – A Faustian Contract? » *Industry and Higher Education*, vol. 11, n° 2, pp. 85-90.
- PROSSER, E. (1997),
« University-enterprise co-operation: the last decade », *Industry and Higher Education*, vol. 11, n° 3, pp. 153-159.
- SKILBECK, M. et CONNELL, H. (1996),
« Industry-university partnerships in the curriculum: trends and developments in OECD countries », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 9-22.
- UNIVERSITIES ASSOCIATION FOR CONTINUING EDUCATION (UACE) (1997),
Best Practice in Collaboration between Higher Education Institutions and Training and Enterprise Councils, rapport commandé par HEFCE et DfEE, Bristol, HEFCE, mai.
- WALSHOK, M.L. (1995),
« Knowledge without Boundaries : what America's Research Universities can do for the Economy », *the Workplace and the Community*, Jossey-Bass, San Francisco.
- WALSHOK, M.L. (1996),
« Expanding roles for US research universities in economic development », *Industry and Higher Education*, vol. 10, n° 3, pp. 142-149.
- WOOLLARD, A. (1995),
« Core Skills and the Idea of the Graduate », *Higher Education Quarterly*, vol. 49, n° 4, pp. 316-325.

L'évolution de l'enseignement supérieur en Australie : perspective internationale

Peter Coaldrake

Queensland University of Technology
Australie

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur australien connaît depuis de nombreuses années des changements permanents qui ont finalement conduit à un examen national en 1998. Les pressions qui pèsent sur ce secteur sont bien connues de bon nombre de ceux qui dans les différents pays jouent un rôle dans l'enseignement supérieur. Le présent article porte sur l'évolution de l'environnement extérieur des universités australiennes, en particulier sur celle de la politique gouvernementale, et établit un lien entre cette évolution et les changements plus généraux survenus dans l'économie, en particulier dans le secteur public.

Le système d'enseignement supérieur de l'Australie a un certain nombre de caractéristiques en commun avec celui de plusieurs autres pays de l'OCDE :

- la plupart des universités sont des établissements à financement public prédominant ;
- la participation des étudiants au financement de leur études est relativement récente ;
- la participation de l'État – y compris le financement – intervient principalement à l'échelon national ;
- le système d'enseignement supérieur a récemment fait l'objet d'importants examens à l'échelle nationale ;
- la recherche pour le « bien public » est financée grâce à un dispositif associant l'octroi de subventions forfaitaires aux universités et l'affectation de ressources financières par l'intermédiaire des conseils de financement à l'issue d'une mise en concurrence des établissements ; et

- la diversité, telle qu'elle peut ressortir de la mission des établissements et des aspirations des universitaires, est relativement limitée.

Autre caractéristique commune, les universités australiennes connaissent elles aussi des mutations permanentes, dont les causes sont à présent parfaitement connues de la plupart des observateurs de ce secteur. C'est pourquoi je me bornerai à présenter ci-après la liste « A » de ces éléments déclencheurs sans entrer dans le détail pour chacun d'eux :

- le « marché » de l'enseignement supérieur se diversifie et devient de plus en plus compétitif à l'échelle tant nationale qu'internationale ;
- l'enseignement supérieur qui s'était développé durant la période de croissance de l'après-guerre sous l'effet de la poussée démographique et de la prise de conscience du rôle économique joué par l'enseignement supérieur, se stabilise ou marque une tendance à la baisse ;
- il est de plus en plus difficile dans les formations de premier cycle de synthétiser des connaissances en expansion rapide et fragmentées ;
- les dépenses publiques par étudiant ont diminué au cours des deux décennies passées, et, dans un souci d'efficience, des réductions ont été dernièrement opérées dans les budgets des universités ;
- les étudiants prennent à leur charge une proportion croissante du coût de leur formation, et exigent des prestations de meilleure qualité et une plus grande souplesse ;
- les attentes et les exigences s'intensifient pour que l'enseignement supérieur apporte la preuve de ses performances et de sa qualité ; et
- les progrès rapides des technologies des communications et de l'information, notamment leur convergence sous la forme de l'Internet, font davantage espérer que les universités seront en mesure de faire preuve d'une souplesse et d'une efficacité plus grandes, et d'élargir leur zone de recrutement.

Dans cet article, j'examinerai surtout les évolutions dans l'environnement extérieur, c'est-à-dire essentiellement celles qui sont liées à la politique gouvernementale de l'enseignement supérieur. Étant donné les similitudes de structures et de facteurs d'influence, mentionnées plus haut, ces évolutions pourraient s'avérer riches d'enseignement pour d'autres pays ou du moins présenter un grand intérêt. Avant toute chose, cependant, il convient de faire deux observations. Premièrement, les changements survenant dans l'enseignement supérieur s'inscrivent dans une évolution plus générale de l'économie, et en particulier du secteur public. Deuxièmement, si les facteurs qui poussent au changement sont, par essence, internationaux, ils agissent dans un contexte national donné. Il sera donc utile de décrire succinctement ce contexte national avant de présenter dans leurs

grandes lignes certaines évolutions récentes dans le secteur des universités australiennes.

LE CONTEXTE AUSTRALIEN

Au niveau le plus général, l'Australie connaît de profonds changements dus au fait qu'elle est soumise à la concurrence internationale. Pendant de nombreuses années, l'économie australienne a été soutenue par les recettes élevées des exportations du secteur primaire, ce qui faisait dire à cette époque que l'Australie était portée par son industrie ovine (bien que les exportations de produits miniers aient été tout aussi importantes que celles de produits d'élevage). Cette situation a permis de protéger l'ensemble du secteur industriel, de maintenir des salaires élevés et de préserver la sécurité de l'emploi.

Au cours des deux décennies passées, les réalités internationales ont bouleversé cette situation de rêve. Les prix des produits de base ont fléchi et sont devenus plus instables, et les pouvoirs publics en Australie, comme dans le reste du monde, sont arrivés à la conclusion qu'une plus grande compétitivité était une condition nécessaire pour assurer la prospérité nationale, et qu'il fallait donc diminuer le rôle de l'État et renforcer le libre jeu des mécanismes du marché. Une vaste déréglementation a transformé de nombreux secteurs de l'économie australienne et a modifié le profil du marché du travail. L'Australie connaît un chômage invariablement élevé et, ce qui est paradoxal et inquiétant, ceux qui ont un emploi doivent faire face à des exigences de plus en plus grandes et à une charge de travail de plus en plus lourde. L'emploi, ces vingt dernières années, a surtout progressé dans les professions exigeant un niveau de qualification relativement élevé, et parallèlement, la part des emplois à temps partiel s'est accrue. On observe, de ce fait, une accentuation des inégalités de revenus, phénomène commun à la plupart des pays de l'OCDE. Les deux partis politiques ont soutenu les initiatives prises pour que les salaires et les conditions de travail soient déterminés plutôt à l'échelon de l'entreprise qu'à celui du pays, bien qu'il y ait eu des divergences d'opinion quant à la place des syndicats dans les négociations se déroulant au sein des entreprises et quant au rôle de la Commission des relations professionnelles en tant que président et arbitre des débats.

Le gouvernement national a cherché à diminuer son rôle économique et social en réduisant ses dépenses, la fiscalité et les effectifs de la fonction publique et en privatisant les activités de service. L'arrivée au pouvoir en 1996 d'un gouvernement conservateur a accéléré ce processus. Les effectifs de la fonction publique australienne ont fléchi de 8 pour cent environ entre 1987 et 1996 et devraient enregistrer une nouvelle baisse de 25 pour cent entre décembre 1996 et juin 1999. Dans son budget 1997-98, le Commonwealth a projeté une réduction des dépenses qui passeront de 25 pour cent du PIB en 1997-98 à 22.8 pour cent au

cours des quatre années suivantes. L'entreprise nationale de télécommunications, Telstra, a été cédée pour un tiers à des intérêts privés dont le gouvernement prévoit de porter la participation à 49 pour cent puis à 100 pour cent. Les services de placement ont été sous-traités, les entreprises privées soumissionnant aux côtés de l'agence publique de l'emploi, restructurée, pour obtenir les financements versés aux services qui trouvent des emplois aux chômeurs indemnisés.

Parallèlement à ces changements, la gestion du secteur public a fait l'objet d'une réforme permanente. Cette évolution est, dans son essence, analogue à celle constatée dans d'autres pays de l'OCDE et comporte :

- un reciblage des décisions en matière de ressources qui seront davantage fonction des résultats obtenus dans une optique d'engagement ;
- l'utilisation d'outils tels que la gestion des risques, l'évaluation comparative et la planification stratégique ;
- la recherche d'efficacités sous la forme d'une réduction du coût des produits ;
- la déréglementation, la décentralisation et la délégation administratives ;
- la négociation à l'échelon local des conditions d'emploi ;
- l'instauration de la rémunération au mérite ; et
- le recours à l'appel d'offres à la concurrence et à la sous-traitance pour des activités « non vitales ».

Ces changements se sont fatalement répercutés sur les universités. En effet, les différents gouvernements ont exigé des universités qu'elles se conforment à certains impératifs opérationnels en échange des financements qui leur étaient octroyés et par ailleurs, ces changements sont intervenus alors que les universités avaient dû adopter des stratégies analogues pour s'adapter à l'évolution de la situation.

Les pouvoirs publics entendaient que les universités jouent un rôle dans le développement économique du pays. Concrètement, les réformes, dites de Dawkins, adoptées à la fin des années 80 ont marqué la fin du système binaire qui comprenait d'un côté les universités et de l'autre les collèges d'études supérieures. L'ensemble de l'enseignement du troisième degré allait se fondre dans un système national unifié, qui serait coordonné à l'échelon national et serait incité à s'adapter aux besoins économiques. Durant les dix années qui ont suivi, le Commonwealth est intervenu à des degrés variables, s'attachant en particulier à assurer la qualité et à négocier avec les universités l'ensemble de leurs caractéristiques, leur « profil ». Les pouvoirs publics, du moins dans leur discours, s'éloignent à présent d'un contrôle et d'un pilotage par les instances nationales au profit de stratégies davantage axées sur le jeu des mécanismes du marché. Dans le premier budget Howard, il est stipulé que « l'objectif du Commonwealth est de s'assurer que la qualité des résultats obtenus dans l'enseignement supérieur est à

la hauteur des investissements consacrés par l'État à ce secteur tout en (...) rationalisant les obligations d'information et de transparence incombant aux établissements ». Cette rationalisation n'a pas encore vu concrètement le jour. A une date plus récente, le ministre a précisé (...) « nous voulons que l'Australie assure un enseignement de premier ordre et de niveau international et soit reconnue pour tel. Nous attendons une efficience et une efficacité croissantes dans l'utilisation des deniers de l'État et nous encourageons les établissements à élargir et à diversifier leurs sources de revenus afin de se donner de plus en plus les moyens de subvenir eux-mêmes à leurs propres besoins tout en pouvant compter sur une base sûre d'investissement public ».

Cette diversification est en cours depuis un certain temps. En 1974, le gouvernement travailliste de l'époque avait pris en charge le financement de l'enseignement supérieur et aboli l'ensemble des droits de scolarité. Au cours des quinze années précédentes, les effectifs des étudiants s'étaient sensiblement accrus par suite de l'explosion démographique de l'après-guerre et du fait qu'il était acquis que la poursuite des études dans le supérieur enrichissait le capital humain national. Entre 1975 et 1980, toutefois, la pression démographique s'est atténuée et les problèmes financiers à l'échelon du Commonwealth ont entraîné une sorte de crise dans le financement des universités. Cette crise a connu une certaine accalmie dans les années 80 lorsque les taux de poursuite des études dans le système scolaire ont augmenté, alimentant par là même une nouvelle progression des effectifs d'étudiants à l'université. Les réformes Dawkins annonçaient un nouvel accroissement des effectifs, financé cette fois, dans une large proportion, par les contributions des étudiants. L'acquittement de droits de scolarité à taux plein a été adopté pour les étudiants étrangers et pour certaines formations de troisième cycle, la quasi-totalité des étudiants australiens étant, quant à eux, tenus de participer au financement de leurs études par le dispositif HECS (*Higher Education Contribution Scheme*), en vertu duquel les étudiants financent leurs études par un emprunt remboursable ultérieurement sous forme d'impôts en fonction de leurs revenus. Initialement, les étudiants acquittaient des droits uniformes et commençaient à rembourser dès lors que, une fois dans la vie active, leurs gains étaient supérieurs aux salaires moyens. Depuis 1996, des changements ont été apportés à la fois dans le niveau des dépenses à la charge des étudiants et dans le calendrier des remboursements. Ils ont eu pour effet de sensiblement accroître la participation des étudiants. A présent, un quart, en moyenne, des revenus des universités australiennes proviennent des sommes versées par les étudiants, proportion analogue à celle qu'appliquent les universités publiques aux États-Unis. Il est probable qu'en Australie, la participation financière des étudiants continuera de croître dans les années à venir.

CHANGEMENTS DANS LE FINANCEMENT DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AUSTRALIEN

Ces dernières années, le secteur universitaire a connu une déréglementation partielle associée à une réduction régulière des dépenses publiques par étudiant. L'étendue de cette déréglementation est cependant une question sur laquelle ni le gouvernement actuel, ni l'administration travailliste précédente ne se sont clairement prononcés.

Le rapport West sur le financement et la politique de l'enseignement supérieur, soumis au gouvernement en avril 1998 a montré, sans aucun doute, qu'une déréglementation beaucoup plus vaste s'imposait. La commission chargée de cet examen comprenait deux éminents membres : M. Gary Banks, membre de la Commission de productivité, organisme qui a conseillé le gouvernement sur les réformes et la déréglementation à mettre en œuvre dans un certain nombre de secteurs d'activités industrielles et de services, et M. Lauchlan Chipman, président de la Central Queensland University, l'un des dirigeants d'université qui affiche un esprit d'entreprise très affirmé. Le rapport West recommande de laisser les universités exiger des droits de scolarité pour toutes les formations proposées, de supprimer les frontières entre le secteur de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement et de la formation professionnels et d'affecter les subventions publiques par l'intermédiaire d'un mécanisme analogue à celui des comptes-formation. Il est également recommandé dans le rapport que les fonds alloués à la formation à la recherche soient affectés aux étudiants eux-mêmes sous forme de bourses transférables. Le rapport décrit par ailleurs une réforme en quatre étapes, grâce à laquelle le système pourrait évoluer vers un environnement plus déréglementé, la première étape étant de permettre aux universités d'appliquer des droits de scolarité dont le montant serait toutefois plafonné.

Les premières dispositions prévoyant l'application de droits de scolarité aux étudiants australiens du premier cycle ont été prises dans le cadre du budget de 1996 dans lequel le gouvernement a autorisé les universités à exiger l'acquittement de droits de scolarité à taux plein par les ressortissants nationaux inscrits en plus du quota négocié lors de l'établissement des profils d'université. Un plafond de 25 pour cent des effectifs d'étudiants a été imposé pour toutes les filières de formation. Beaucoup d'universités ont trouvé cette situation inacceptable, du moins au début ; en effet, indépendamment de toute autre considération, le fait que des étudiants australiens payant le prix fort et des étudiants subventionnés se côtoient dans les mêmes formations soulève des questions d'équité. En 1998, première année durant laquelle des étudiants en plus du quota ont pu s'inscrire, sept seulement des 37 universités australiennes ont proposé dans le premier cycle des places à taux plein : au lieu des 1 300 inscriptions projetées, ce sont environ 800 étudiants qui en définitive se sont inscrits, dont beaucoup bénéfici-

ciaient de bourses universitaires. Il ne s'agit toutefois que de la première année, et à l'avenir, un plus grand nombre d'universités pourraient opter pour cette formule.

Le gouvernement n'a pas encore pris de mesures officielles pour donner suite au rapport West, mais il a annoncé dans le budget de mai 1998 qu'il ferait une déclaration au sujet de la recherche et de la formation après avoir examiné le rapport, et qu'il « entendait accroître encore la souplesse des universités en étudiant les moyens de renforcer les liens entre le choix des étudiants et le financement public ». Il a cependant exclu, du moins pour le moment, l'idée de permettre aux universités d'appliquer des droits de scolarité à tous les étudiants australiens du premier cycle.

Dans un discours tenu en avril 1998, le ministre a fait observer « qu'en définitive, tout donne à penser que les universités ont la possibilité d'améliorer l'efficacité de leur gestion et de faire un usage raisonnable de leur autonomie. A cet égard, il n'est dans l'intérêt du gouvernement ni d'octroyer aux universités des subventions indexées pour atténuer les effets des négociations collectives, ni de déréglementer les droits de scolarité qu'elles appliquent, simplement pour que leurs dépenses soient répercutées sur les étudiants. La prochaine série de négociations portera notamment sur les mesures visant effectivement à réduire les dépenses et à accroître la productivité ».

Il semble donc que le gouvernement souhaite se réserver le droit de faire supporter sur les étudiants une part croissante des dépenses d'enseignement supérieur. Dans le budget de 1996, en particulier, il a modifié le barème des droits et des remboursements au titre du HECS. Avant 1997, les étudiants contractaient une dette uniforme de 930 £ pour une année complète d'étude, soit en moyenne 23 pour cent environ du coût de leur formation¹. A partir de 1997, le montant des droits de scolarité a été fixé aux trois niveaux suivants : 1 240 £ pour les formations peu coûteuses et à faible rendement, telles que les formations en lettres et sciences humaines, et la formation au métier d'infirmier ; 1 800 £ pour les formations intermédiaires et 2 070 £ pour les formations très coûteuses ou à rendement élevé, telles que la médecine et le droit. Le niveau du remboursement différé va de plus de la moitié des dépenses encourues (pour les formations peu coûteuses) à environ un tiers pour les formations d'un coût relativement élevé. Il ne faut pas oublier, toutefois, que le gouvernement accorde une subvention sous la forme de taux d'intérêt réels nuls pour les remboursements dus dans le cadre du HECS et le taux de non-remboursement des dettes est élevé. Les pouvoirs publics ont évalué qu'un peu moins de 14 pour cent des dettes contractées dans le cadre du HECS en 1997 ne seront jamais remboursées.

Les études faites au sujet de l'évolution des demandes d'inscription depuis que les droits de scolarité ont été imposés aux étudiants des deuxième et troi-

sième cycles et que les montants à rembourser dans le cadre du HECS ont été relevés semblent étayer l'idée selon laquelle le remboursement d'avance, ou ultérieur, des dépenses d'éducation est un élément très dissuasif, notamment pour les étudiants adultes. Si l'on tient compte de l'évolution démographique, la demande des jeunes arrivés en fin de scolarité est relativement stable, sans doute du fait que cette cohorte est moins préoccupée par la perspective d'avoir à rembourser une dette quelques années plus tard. A cet égard, il est intéressant de noter qu'au Royaume-Uni, les demandes d'inscription à l'université des jeunes de moins de 21 ans ont baissé à la suite de l'imposition des droits de scolarité payables d'avance.

Abstraction faite des préoccupations liées aux questions d'équité et d'accès à la formation, la possibilité d'imposer des droits de scolarité représente pour les universités une mesure intéressante qui leur permet non seulement de devenir plus autonomes par rapport à l'État mais également de mobiliser les ressources dont elles ont besoin pour fonctionner plus efficacement. Les pouvoirs publics incitent les universités à se comporter comme des entreprises, mais dans le même temps les empêchent d'employer les mêmes méthodes que les entreprises pour se procurer des recettes, et cette contradiction n'a pas échappé aux gestionnaires des universités. Ils la ressentent peut-être avec plus d'acuité à présent que l'État a refusé de rallonger les budgets des universités pour couvrir les augmentations de salaire comme il le faisait avant l'instauration des négociations collectives. La dernière série de négociations collectives, qui s'est achevée en 1997, s'est soldée par une augmentation des traitements d'environ 10 à 15 pour cent sur une période de 18 mois, ce qui représentait une dépense supplémentaire qu'il a fallu financer sur les budgets existants. La prochaine série de négociations s'annonce encore plus délicate car les possibilités de financer ces accroissements sont plus limitées et le syndicat des personnels universitaires a signalé son intention de mener une vaste action nationale en revendications. Les revendications initiales du syndicat, sans aucun doute ambitieuses, comprennent une augmentation de salaire de 19 pour cent environ, une semaine de travail de 36 heures et une décharge d'enseignement d'un semestre par an – tout cela sans concéder d'importantes compensations dans les conditions.

Les dirigeants d'universités supportent également à présent les conséquences d'un récent règlement de la Commission des relations professionnelles au sujet du recours à l'emploi sous contrat (appelée localement la décision HECE). En Australie, comme dans la plupart des autres pays, l'emploi à temps plein du personnel enseignant et des autres catégories de personnel diminue proportionnellement dans la mesure où les universités, face aux incertitudes ambiantes, souhaitent se ménager la plus grande marge de manœuvre possible. Il est parfaitement vrai que cette pratique a pu être excessive – des contrats de courte durée successifs étant parfois accordés alors que la nature des emplois en

question ne le justifie pas – et que les intéressés ont donc fait les frais des changements dans la mesure où les politiques du personnel n'ont pas imposé aux agents permanents des systèmes appropriés d'évaluation des performances. La Commission a décrété à l'unanimité qu'à compter du 30 juin 1998, toutes les personnes sous contrat devront, en application de cette décision, faire l'objet d'une évaluation à l'expiration de leur contrat, à la suite de quoi leurs postes (s'ils sont maintenus) deviendront permanents, sauf dans des cas exceptionnels. Le personnel sous contrat dont l'emploi sera supprimé touchera d'importantes indemnités de licenciement. Un certain nombre de raisons justifient le maintien du contrat, parmi lesquelles :

- la personne est engagée dans une activité ou un projet donné ;
- les recherches entreprises par la personne ne dépassent pas cinq ans ;
- la personne effectue un remplacement ;
- la personne vient d'effectuer un stage pratique qui n'a pas duré plus de deux ans ;
- la personne est en contrat de préretraite à échéance maximum de deux ans seulement ; et
- l'intéressé est un étudiant de troisième cycle, dont l'échéance du contrat ne dépasse pas le moment auquel il cessera d'être étudiant.

Ces dispositions apportent sans aucun doute une certaine sécurité au personnel sous contrat, mais en réalité, certains perdront leur emploi du fait que les contrats seront proposés à l'extérieur et qu'ils susciteront les candidatures d'un éventail plus large de personnes dont certaines seront plus qualifiées. De toute évidence, la mise en application de dispositions de ce genre rendra d'autant plus nécessaire d'instaurer des systèmes solides d'évaluation des performances des personnels permanents, à la fois enseignant et non enseignant.

Au cours des négociations collectives, les syndicats appelleront très probablement l'attention sur le niveau relativement faible des rémunérations des universitaires australiens comparé à celui de leurs homologues au Royaume-Uni et aux États-Unis. Le niveau du revenu total australien par étudiant est faible au regard des normes internationales, puisqu'il est en moyenne de 4 600 £ environ. Même nos universités axées sur la recherche et par conséquent relativement riches, n'atteignent pour la plupart que la fourchette des 6 500-7 500 livres. Ce chiffre correspond à peu près au revenu moyen des universités publiques aux États-Unis et il est bien en-deçà de celui de nombreuses universités britanniques ainsi que de celui des établissements américains privés et davantage axés sur la recherche. Toutefois, cette situation a donné à l'Australie un certain avantage compétitif sur le marché international des études. En règle générale, les droits de scolarité exigés des étudiants étrangers en Australie sont plus faibles qu'au Royaume-Uni (sauf apparemment, pour les formations de troisième cycle à la

gestion et au commerce – MBA) et sont devenus plus intéressants qu'aux États-Unis à la suite de la récente crise asiatique. Le marché du sud-est asiatique revêt une importance particulière pour l'Australie et il est à présent reconnu que le marché international des études de ce pays est un de ses grands secteurs d'exportation.

Les bienfaits plus généraux de l'internationalisation s'ajoutent naturellement à ces avantages monétaires commerciaux. Il est par conséquent assez préoccupant que des initiatives politiques récentes en Australie laissent planer un doute sur la volonté de ce pays de participer à la communauté internationale. Les effets profonds de la mondialisation et de la restructuration économique, en particulier dans les zones rurales et les périphéries urbaines, ont fait naître en contrecoup une certaine animosité et quelques opportunistes véhiculent l'idée illusoire d'un retour à l'époque de l'isolationnisme et du protectionnisme. Non seulement ces illusions sont irréalistes, mais elles dégagent également des relents d'intolérance et d'ignorance. Les Australiens, dans leur grande majorité ne partagent pas ces avis et les universités australiennes sont bien placées pour démontrer les avantages de liens renforcés avec la communauté internationale et pour infirmer la vision négative que les étrangers peuvent avoir du système australien.

ASSURANCE-QUALITÉ

Le débat sur l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur australien est au point mort, dans l'attente des recommandations que doit faire la principale instance consultative du gouvernement, le Conseil de l'enseignement supérieur, dont les membres n'ont pas encore été désignés. Au début des années 90, une commission permanente du Conseil a réalisé trois séries annuelles d'évaluation de la qualité dans le système tout entier, fondant cette évaluation sur des visites de courte durée dans les établissements et sur l'examen de dossiers établis par les universités. Il s'agissait, de l'avis général, d'un exercice assez superficiel, et si le fait de subordonner l'octroi de financements supplémentaires aux résultats de cette évaluation a encouragé le respect des normes, l'effet global sur la qualité n'a pas été spectaculaire. Initialement, les résultats ont été présentés sous la forme d'un classement d'établissements, exercice que toutes les universités connaissent bien. Avec le temps, l'évaluation de la diversité et de la qualité a été perfectionnée ; cela dit, dans la mesure où les fonds étaient alloués en fonction des résultats obtenus du point de vue de la qualité, il était nécessaire de procéder à une forme de classement. Pour les mêmes raisons, un organisme privé procède à des fins lucratives à une évaluation des performances et des atouts des universités, qu'il publie chaque année sous le titre *Good Universities Guide*. Là encore, au fil des ans, cette publication est devenue plus complexe : le classement occupe une moins grande place et l'exercice porte beaucoup plus sur le

niveau des formations – ce qui intéresse les étudiants – que sur les établissements – question qui intéresse davantage les pouvoirs publics.

Actuellement, tout donne à croire que dans les années à venir les pouvoirs publics ont l'intention de procéder à une évaluation quantitative des performances et éventuellement de subordonner l'octroi de crédits aux résultats de cette évaluation. Le gouvernement fédéral recueille une masse d'informations sur les activités des universités dans le cadre du système national unifié, données qui, jusqu'à une date récente, n'avaient pas été publiées de façon détaillée. Ces deux dernières années, le ministère fédéral compétent (DEETYA²) a publié une plus grande partie des données recueillies et s'est employé à les présenter sous une forme qui permet d'évaluer les performances des différents établissements. Ces derniers, il fallait s'y attendre, ont critiqué cette démarche soutenant que beaucoup de ces données ne sont pas fiables et que les finalités de cette publication n'ont pas été suffisamment bien définies. La publication la plus récente du DEETYA a pris la forme d'une présentation en ligne de 148 indicateurs regroupés par établissement, allant des chiffres relatifs aux effectifs scolarisés jusqu'aux résultats des enquêtes nationales sur la satisfaction et l'emploi des diplômés. Officiellement destinée à informer le public, cette masse de données aurait déconcerté même les personnes les plus savantes, lesquelles n'auraient vraiment pas su comment les utiliser. Le problème tient en partie au fait que les informations relatives aux filières d'études ont été regroupées par établissement et en partie au fait qu'aucune distinction n'est clairement faite entre les mesures des performances et les indicateurs opérationnels. Les travaux se poursuivent au sujet de ces questions. A ce stade, la Commission australienne des présidents d'universités se penche plus particulièrement sur six principaux aspects dont on peut raisonnablement estimer qu'ils permettent de mesurer les performances : les taux de réussite des étudiants ; la satisfaction des étudiants ; l'emploi des étudiants ou le taux de poursuite des études ; les résultats de la recherche ; le taux de diplômés parmi les étudiants chercheurs ; et la réalisation des objectifs d'équité. Chacun de ces aspects recèle ses propres complexités, et il sera assez difficile de tenir compte des facteurs environnementaux. Il est admis, cependant, que si les universités ne s'impliquent pas elles-mêmes dans cet exercice, elles devront s'accommoder des chiffres publiés par les pouvoirs publics, quels qu'ils soient.

Le ministre, M. Kemp, a également annoncé qu'il envisageait de mettre au point un examen national à l'intention des diplômés australiens de l'enseignement supérieur, basé sur le *Graduate Record Exam* qui existe aux États-Unis. Cette proposition, à laquelle le secteur concerné a fait un accueil peu enthousiaste, fait pendant aux propositions analogues que le ministre a faites pour les écoles secondaires et qui n'ont pas encore été mises en œuvre. Le DEETYA lancera un appel d'offres en vue de la conception et de l'expérimentation pratique de quelques instruments au cours des toutes prochaines années. Chose intéressante, le

seul pays qui, à ma connaissance, ait mis en œuvre un système de ce genre est le Brésil où l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur est beaucoup moins ancienne et où, par ailleurs, les 52 universités fédérales ont fait une grande grève nationale en 1998. Dans ce pays, les résultats à l'examen concernant les différents domaines d'étude, sont classés suivant une échelle allant de A à E et sont rendus publics. Ce test rallie de plus en plus de suffrages, mais c'est principalement dû au fait que le système brésilien, à la différence du système australien, était chaotique, peu réglementé et s'était développé au hasard. L'une des principales questions mise en lumière par cet examen, et par les systèmes d'évaluation des performances des établissements en général, est de savoir comment évaluer la valeur ajoutée par établissement, plutôt que la valeur pure et simple des diplômés.

Quelles que soient les insuffisances des efforts faits par les pouvoirs publics pour évaluer la qualité ou la chiffrer, ces efforts témoignent d'un désir légitime de mieux faire comprendre à l'opinion publique, et aux universités elles-mêmes, ce sur quoi débouche la formation universitaire, et qui plus est de montrer que les objectifs visés ont été atteints. Dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, ce désir est ancré dans la campagne en faveur d'une main-d'œuvre compétente, puisqu'en Australie, toutes les formations de ce type consistent à permettre l'acquisition de compétences ou de qualifications bien définies et à les évaluer. De toute évidence, un système de ce genre ne convient pas à l'enseignement supérieur, mais on peut raisonnablement espérer que notre secteur n'éludera pas purement et simplement la question des résultats. Beaucoup d'universités en Australie ont à présent au moins défini les compétences propres et professionnelles que doivent posséder leurs diplômés au moment où ils achèvent leurs études. Le passage de la théorie à la pratique se fait lentement, et même s'il y a accord sur la finalité et les orientations, de formidables obstacles existent lorsque par exemple les universités sont jalouses de leur "territoire" ou encore veulent « s'approprier » les effectifs d'étudiants pour profiter de la manne financière qu'ils génèrent.

RECHERCHE

Comme on l'a dit plus haut, le ministre doit, dans un proche avenir, faire une déclaration sur le financement de la recherche et la formation des chercheurs.

Notre système national d'innovations constitue le bon point de départ pour examiner la recherche universitaire australienne. S'il est vrai que nous disposons d'un système relativement solide de recherche fondamentale à financement public, la contribution du secteur privé aux activités de recherche et développement reste bien en-deçà des normes internationales, et il existe plusieurs insuffi-

sances structurelles fondamentales que le gouvernement a su résumer succinctement dans un récent rapport³.

« ... Les obstacles à la collaboration entre les producteurs d'activités de recherche, les liens ténus entre les organismes de recherche et les utilisateurs de leurs travaux, l'absence de masse critique due à la dilution institutionnelle et géographique de la recherche australienne et des applications de cette recherche, l'absence de mobilité du personnel entre la recherche publique, les milieux universitaires et l'industrie, et l'absolue nécessité d'établir des relations internationales efficaces pour un pays isolé des centres de recherche et d'innovation du reste du monde ».

La création des Centres de recherche en coopération est l'une des initiatives couronnées de succès ces dernières années ; le programme, entamé il y a sept ans, réunit des chercheurs venant d'universités et d'autres organismes. Il existe actuellement 67 centres de ce genre dans lesquels interviennent plus de 250 entreprises (à la fois australiennes et étrangères), 61 ministères et administrations des différents États, 35 universités, 24 départements de l'Organisme national de recherche appliquée CSIRO, 8 autres instituts de recherche du Commonwealth, 8 entreprises de R-D en milieu rural, et de multiples autres organisations. Les contributions du Commonwealth spécialement affectées à ce programme couvrent environ 30 pour cent du financement total qui est de près de 170 millions de livres, les universités fournissant 23 pour cent, les entreprises industrielles 17 pour cent et le CSIRO 14 pour cent.

Bien que le programme de Centres de recherche en coopération ait réussi à rapprocher les universités des utilisateurs, quelques études récentes des aides à l'industrie font craindre que certaines entreprises profitent d'une trop grande part de fonds publics. En outre, les pouvoirs publics ont noté avec inquiétude que les centres ne se sont pas montrés capables de se passer des financements publics. Selon les conclusions d'un bilan récent du programme, les craintes que les entreprises privées tirent un avantage excessif du programme était sans fondement et il est à la fois nécessaire et justifié que les pouvoirs publics continuent d'apporter leur aide. Ces conclusions paraissent avoir été acceptées.

Le programme de Centres de recherche en coopération n'en représente pas moins qu'une petite fraction du système national de R-D, et les problèmes que posent à la fois le faible niveau des investissements privés dans la recherche et les interactions insuffisantes entre les universités et les utilisateurs des résultats de recherche ne disparaissent pas pour autant.

La Commission West, dans son rapport, ne s'est pas trop appesantie sur cette question, se concentrant plutôt sur les réformes apportées au financement de la recherche universitaire et à la formation qui s'y rapporte. La Commission West a recommandé de dissocier les fonds affectés à la formation des chercheurs

des dotations de fonctionnement des universités, d'allouer ces fonds sous forme de bourses transférables, et de demander au Conseil australien de la recherche de fixer des priorités plus explicites en matière de recherche (ce Conseil, conjointement avec le Conseil national de la recherche médicale et sanitaire, joue un rôle analogue à celui des conseils de financement de la recherche au Royaume-Uni). La Commission West a aussi fait une recommandation tendant à ce que les subventions attribuées après mise en concurrence servent à financer l'intégralité des dépenses directes de recherche, autrement dit, y compris les dépenses d'infrastructure.

Les universités australiennes reçoivent des fonds pour financer leurs recherches fondamentales, grâce à un système dual analogue à celui qui existe au Royaume-Uni. Une proportion de nos dotations de fonctionnement – montant théoriquement attribuable aux travaux qui ne sont pas directement liés à la formation des étudiants chercheurs et appelés le quantum de recherche – est allouée par les pouvoirs publics sur une base quantitative. Au moment où le quantum a été conçu, c'est-à-dire en 1990, sa part représentait environ 6 pour cent des dotations de fonctionnement. Depuis lors, elle a relativement fléchi, n'ayant pas été ajustée pour tenir compte de la progression des effectifs, et représente à présent environ 4.5 pour cent des dotations de fonctionnement. Le quantum est alloué en partie en fonction d'un indice calculé principalement à partir des dotations affectées à la recherche, pondéré en faveur des subventions publiques obtenues après mise en concurrence par l'intermédiaire des conseils de recherche, et en partie en fonction des travaux de recherche réalisés et des articles publiés. Il s'est révélé difficile de procéder à une collecte fiable des données relatives aux articles publiés, et l'avenir de cet exercice est incertain. Certaines des anciennes universités, davantage axées sur la recherche, ont fait pression pour relever le quantum, car les indices calculés sur la base des subventions obtenues après mise en concurrence leur sont fortement favorables. Si ces universités obtiennent gain de cause, la diversité des activités de recherche australiennes pourrait se trouver diminuée, et surtout les capacités de recherche des universités relativement récentes, qui mettent en règle générale l'accent sur la recherche stratégique et appliquée, seraient compromises.

Aucun indice solide ne permet pour l'instant de savoir si les pouvoirs publics modifieront la proportion du quantum affecté à la recherche, ou préféreront un système de bourses pour répartir les financements destinés à former les chercheurs. Certes, ils reconnaissent bien l'utilité de diversifier la recherche, ainsi que la nécessité d'améliorer les relations entre les universités et les diverses catégories d'utilisateurs, mais ils sont également attirés par les solutions simples d'un point de vue administratif. En 1997, le DEETYA a demandé à un cabinet national d'experts-comptables (KPMG) d'évaluer le coût d'un examen par les pairs, et il a ainsi montré que ce coût était élevé par rapport à celui des subventions

octroyées, en particulier lorsque le montant de ces dernières est relativement faible. Certains responsables ont officieusement laissé entendre que le coût de l'examen par les pairs est trop élevé, et la tendance observée durant les deux décennies passées, c'est-à-dire l'abandon progressif du système des dotations d'exploitation au profit de dispositifs basés sur la mise en concurrence, pourrait s'inverser. L'évolution ainsi suggérée va à l'encontre d'autres réformes visant à accroître l'adaptabilité et la compétitivité des universités et pourraient renforcer la configuration actuelle de la recherche universitaire. Il serait peut-être justifié cependant que les conseils de financement de la recherche financent désormais des projets moins nombreux mais plus importants.

L'INCIDENCE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Il est admis depuis de nombreuses années que les progrès des technologies des communications et de l'information pourraient avoir d'importantes répercussions sur l'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays, les pouvoirs publics ont vite saisi cette occasion pour encourager les universités à élargir leur accès et à diminuer leurs dépenses par étudiant. En Australie, tout comme, là encore, dans de nombreux autres pays, le gouvernement a clairement indiqué qu'il préférerait financer la mise en place d'infrastructures de technologies de l'information plutôt que la construction de nouvelles universités.

Les projets basés sur les technologies de l'information occupent une place prépondérante depuis de nombreuses années dans les programmes de subventions publiques en faveur des pédagogies novatrices, ce qui s'observe aussi dans la plupart des initiatives prises par les universités elles-mêmes. Initialement, nombre de ces projets ont revêtu la forme d'activités complémentaires, inscrites sous la rubrique générale « multimédia », consistant en règle générale à élaborer un CD-ROM ou à utiliser l'Internet à des fins d'exploration. Dans bien des cas, ces projets ont été lancés par des personnes motivées et s'inscrivaient rarement dans un programme fondamental de réformes. Cette situation a évolué ces derniers temps et les programmes des établissements et des pouvoirs publics prévoient à présent des efforts à grande échelle dont l'objet est de modifier en général la conception et la mise en œuvre des programmes éducatifs. Malgré cela, les progrès ont été moins importants que ne l'anticipaient les enthousiastes, même dans le domaine de la formation à distance, qui depuis qu'elle existe, joue un rôle prépondérant dans l'enseignement supérieur australien. De nombreuses raisons expliquent ce peu de progrès : par exemple, les obstacles d'ordre matériel qui font que les infrastructures ne sont pas adaptées aux technologies de l'information et les obstacles plus intangibles, tels que le manque de temps pour assimiler les

principales innovations ou encore le fait que de nombreux universitaires ne sont pas certains de l'efficacité et de la finalité de ces changements.

Certains observateurs ont fait valoir que l'adoption des technologies de l'information en particulier par le secteur financier montre que les universités peuvent sensiblement améliorer l'utilisation qu'elles font de ces techniques. En Australie, les banques mettent rapidement en place les services bancaires par téléphone et par l'Internet et ferment des succursales qui étaient auparavant largement disséminées, notamment dans les villes implantées en milieu rural. D'autres observateurs ont signalé la réussite d'entreprises telles que Amazon, laissant entendre que la diffusion globale des technologies de l'information pourraient conduire des universités opportunistes, surtout si celles-ci sont équipées avec des fournisseurs multinationaux de médias, à dominer l'ensemble de l'enseignement supérieur.

En 1997, une équipe de l'université de technologie du Queensland a entrepris une étude internationale de la situation qui vient d'être décrite⁴. De toute évidence, pour les fournisseurs de médias, y compris les entreprises d'informatique, l'essentiel de l'enseignement supérieur, en particulier les formations de premier cycle, ne constituait pas un marché potentiellement rentable, et des sociétés telles que IBM et Microsoft s'intéressaient au premier chef davantage à obtenir des parts de marché dans les universités qu'à transformer leurs activités de base. Il était tout aussi clair, cependant, que les universités elles-mêmes étudiaient activement les possibilités d'utiliser l'Internet, cette observation s'appliquant aussi à la fine fleur du marché des études aux États-Unis, qui depuis toujours avaient rejeté la notion de formation à distance. Il se peut, naturellement, que les personnes interrogées lors de cette enquête aient choisi de ne pas divulguer d'informations sur leurs orientations stratégiques ou que la situation ait changé depuis 1997. En tout cas, la véhémence avec laquelle le représentant d'Oxford a affirmé que son université n'accéderait jamais au marché de la formation à distance sur l'Internet a été démentie lorsque cet établissement a annoncé la création de formations en ligne relativement peu coûteuses pour les étudiants de deuxième et troisième cycles.

Il faut cependant évaluer de façon réaliste les menaces que ces évolutions laissent planer et les perspectives qu'elles ouvrent. Cette situation est analogue à celle que crée le nombre grandissant d'entreprises-universités. Ces dernières ne mettent en péril les universités en place que pour autant qu'elles empiètent sur les marchés dans lesquels les universités traditionnelles opèrent ou aspirent à opérer. Étant donné les avantages dont les universités existantes jouissent de par leur situation géographique, leur renommée, l'agrément et, souvent le traitement privilégié, dont elles bénéficient de la part des autorités publiques, elle devraient adopter une stratégie mûrement réfléchie au lieu de s'affoler. Les nouveaux pro-

ducteurs d'activités de formation démontrent cependant bel et bien que la culture et les pratiques actuelles des universités ne sont peut-être pas nécessaires pour s'adapter efficacement, du moins dans certains domaines, à l'évolution du marché de l'enseignement supérieur.

Le rapport West était dithyrambique au sujet des possibilités des technologies de l'information de transformer aussi bien l'enseignement que le travail administratif dans les universités. Il ne fait aucun doute que certains progrès ont été enregistrés dans le second domaine. Le stockage des données est largement utilisé pour coordonner la diffusion de l'information dans les universités et les étudiants peuvent depuis quelque temps s'inscrire dans certaines universités par l'intermédiaire de l'Internet. Dans les universités australiennes, un vaste programme concerté, connu sous le sigle de CASMAC⁵, visant à coordonner les caractéristiques essentielles et l'informatisation des opérations administratives, porte enfin ses fruits (sous la forme d'une amélioration des systèmes administratifs) dans au moins quelques universités et après de nombreuses années de confusion.

Les Australiens adoptent très volontiers les nouvelles technologies, et l'utilisation de l'Internet augmente rapidement, aussi bien dans les foyers que sur les lieux de travail. Une étude entreprise en février 1998 par l'Office australien de statistiques a permis de constater que 23 pour cent de la population âgée de 18 ans et plus avaient accédé à l'Internet l'année précédente, et que le nombre d'utilisateurs à domicile de l'Internet, un million environ, avait quadruplé au cours des deux années précédentes. Le gouvernement australien s'efforce également de mettre en place une politique exhaustive dans le domaine des technologies de l'information. En juillet [1998]⁶, il a fait paraître une première déclaration qui, bien que laconique sur le chapitre de l'engagement financier, révèle l'intention de se fixer pour objectif de permettre à tous les Australiens d'accéder à un coût modique aux moyens de diffusion en bande large que comprend l'économie de l'information. Il est également précisé dans cette déclaration que l'une des priorités sera de tirer parti des possibilités d'améliorer l'utilisation des technologies de l'information dans le secteur de l'enseignement et de la santé. Malheureusement, certaines des stratégies proposées se noient dans de longs discours, parfois simplistes. Le gouvernement, par exemple, souhaite « faire en sorte que les informations dont les universités et les grandes bibliothèques de recherche disposent ainsi que les programmes de recherche et les autres données soient accessibles, sous une forme adéquate, sur l'Internet, sous réserve des obligations légales, y compris le copyright, afin de réduire le handicap éducatif que subissent dans notre collectivité ceux qui sont géographiquement isolés ou atteints d'une maladie ou d'une quelconque incapacité ». Indépendamment de la question des infrastructures extérieures aux réseaux des universités, les problèmes que pose le copyright sont loin d'être simples. Dans le domaine de la recherche, les grandes

maisons d'édition imposent les prix, le conditionnement et l'utilisation des revues d'information sur support électronique, de telle sorte que les modes traditionnels d'achat ou d'accès au sein des universités sont transformés, et les universités australiennes ne sont pas assez puissantes pour exercer une influence sur les achats. Des progrès sont assurément faits, mais il se révèle difficile de mettre en application les prévisions initiales selon lesquelles l'accès en ligne à l'information serait peu coûteux et simple.

En Australie, le gouvernement tant du Commonwealth que des différents États œuvrent activement pour l'introduction de l'informatique dans les écoles secondaires. A la différence de l'action menée dans l'enseignement supérieur, le but en l'occurrence est non pas tant d'assurer une efficacité administrative que d'améliorer la culture informatique générale des élèves. Il est probable que dans un laps de temps relativement court, si ce n'est déjà le cas, les jeunes arrivés en fin d'études secondaires posséderont à leur entrée à l'université des connaissances informatiques plus grandes que bon nombre de leurs futurs enseignants.

Les avancées permanentes des technologies de l'information seront induites par les attentes des étudiants, la politique des pouvoirs publics ainsi que par les universités elles-mêmes qui chercheront les moyens de moderniser leurs opérations et d'améliorer leur qualité. Il est plus probable qu'à moyen terme, les grandes transformations viendront plutôt de l'intérieur. En d'autres termes, les universités existantes ne seront pas assaillies par de nouveaux fournisseurs de technologies. Elles évolueront d'elles-mêmes d'autant plus que la technologie modifie la nature des travaux universitaires.

Nous constatons déjà une participation beaucoup plus grande du personnel technique et non universitaire dans des domaines dont on estimait auparavant qu'ils relevaient de la compétence des universitaires, et comme ces derniers sont de plus en plus mis à contribution, il y aura inévitablement une plus grande sélectivité et spécialisation des tâches. Le lien entre l'enseignement et la recherche est sans cesse remis en question, et il le sera d'autant plus que les politiques gouvernementales cherchent à concentrer les ressources affectées à la recherche. On attend normalement de tous les universitaires qu'ils soient à la fois enseignants, chercheurs et administrateurs. Nous savons pourtant que la plupart n'exercent pas ces trois fonctions, en tout cas pas le mieux possible. Certaines universités australiennes seront obligées d'admettre qu'elles ne peuvent aspirer à financer des recherches dans tous les domaines et il leur faudra donc à la fois reconsidérer la façon dont la recherche est intégrée dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage et redéfinir les connaissances requises de la plus grande partie de leur personnel.

CONSÉQUENCES POUR L'AVENIR

Le système universitaire australien a été créé à partir d'un amalgame de modèles, inspiré à la fois des anciennes universités du Royaume-Uni et des établissements plus récents axés sur l'expérience pratique à la fois au Royaume-Uni et aux États-Unis. Aujourd'hui, les universités en Australie, tout comme dans d'autres pays de l'OCDE doivent désormais mettre l'accent sur les résultats et sont censées faire preuve d'une plus grande capacité d'adaptation aux besoins des étudiants et de la communauté extérieure, y compris les milieux industriels et l'État. Ce dernier cesse progressivement d'être le commanditaire des services universitaires pour en devenir l'acquéreur pour le compte de la collectivité, ce dont témoigne le reciblage des subventions publiques. Ces pays ont marqué une préférence pour un système d'affectation des ressources *via* les étudiants, mais aucun pour l'instant ne semble prêt à déréglementer totalement le système. L'Australie est plus avancée dans la voie de la déréglementation que certains autres pays tels que le Royaume-Uni, et est davantage soucieuse de faire des économies d'ordre administratif aussi bien dans les universités que dans les administrations publiques. Aussi le gouvernement australien est-il favorable à des mécanismes basés sur des barèmes de financement plutôt que sur des systèmes bureaucratiques ou de vastes exercices d'évaluation par les pairs. Les mécanismes d'assurance-qualité et d'affectation des fonds à la recherche sont l'illustration la plus évidente de ce choix.

A la suite de grandes enquêtes nationales, les gouvernements à la fois de l'Australie et du Royaume-Uni ont adhéré au discours sur la formation tout au long de la vie, mais pour l'instant, ni l'un ni l'autre n'a adopté une position claire sur la question du rôle des universités dans ce domaine, pas plus d'ailleurs que sur le rôle qui incombe à l'État. D'une façon générale, le gouvernement australien semble avoir l'intention de fixer une subvention minimum pour l'enseignement supérieur, probablement au titre des formations débouchant sur un premier diplôme, et pour la formation des chercheurs. Dans tous les autres domaines, tout semble donner à penser que des droits de scolarité à taux plein seront appliqués, de sorte que ce sont les étudiants, leur famille ou leurs employeurs qui supporteront le coût de la formation. Il est également probable que dans peu de temps des subventions publiques seront accordées à des établissements privés agréés. La question de savoir quel établissement a le droit de s'appeler université a été moins débattue en Australie qu'au Royaume-Uni ; à cet égard, nous nous situons apparemment quelque part entre le Royaume-Uni et les États-Unis. Certains établissements d'enseignement supérieur court (TAFE)⁷ proposent à présent des formations conduisant à un diplôme universitaire, mais uniquement dans un éventail limité de disciplines habituellement non traditionnelles, et il semble peu probable que ce type de formations se multiplie. Certaines universités créent des

antennes privées : l'une d'elles, la *Melbourne University Private*, a récemment reçu l'agrément du gouvernement de l'État de Victoria, mais uniquement à l'issue d'un débat assez poussé au sujet des activités qu'une organisation s'appelant « université » doit entreprendre.

Les systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de l'Australie avancent rapidement sur la voie qui les conduira à une plus grande diversification structurelle. A première vue, ils semblent suivre en cela le modèle des États-Unis sans toutefois présenter le contexte historique et politique dans lequel s'est forgé le système d'enseignement supérieur américain, et cette diversification s'opère principalement sous l'effet des pressions financières. S'il est vrai qu'un audit récent a montré que les finances des universités étaient en relativement bon état, il n'est pas opportun à l'heure actuelle d'être une petite université fortement tributaire des finances publiques. Dans la mesure où les sources de revenu sont désormais plus variées et moins fiables, la mission et les grandes orientations des établissements vont inévitablement changer. En Australie, les 37 universités publiques peuvent être grosso modo réparties en cinq groupes :

- cinq établissements régionaux spécialisés dans la formation à distance mais comptant peu d'étudiants étrangers ;
- dix établissements accueillant un nombre considérable d'étudiants étrangers et mettant plus particulièrement l'accent sur l'enseignement ;
- cinq grands établissements axés sur la recherche et proposant peu de formations à distance ou accueillant peu d'étudiants à temps partiel ;
- huit universités de plus petite taille, axées sur la recherche ;
- neuf grandes universités qui sont fréquentées par une diversité d'étudiants et associent l'enseignement et la recherche tout en privilégiant la première de ces activités.

Cette taxonomie n'est que l'une des nombreuses possibles et en tout état de cause, représente plutôt un instantané qu'une vision du développement souhaité des établissements au fil des ans. Simon Marginson, de l'université de Melbourne, a proposé une classification plus simple : les universités prestigieuses axées sur la recherche (*sandstone universities*), les universités technologiques ou de recherche appliquée, et les *wannabe sandstones* (celles qui aspirent à devenir des universités prestigieuses). Quelles que soient les catégories utilisées ; la structure de l'enseignement supérieur change à la fois par choix et par nécessité, de même que tout l'ensemble de valeurs, de politiques et de processus qui s'y rapportent. Certes la taxonomie utilisée au Royaume-Uni et en Australie sera différente mais ces deux pays se caractériseront par la transformation de leur paysage universitaire.

Il est difficile de dire si les transformations de l'environnement extérieur qui affectent les universités en Australie sont meilleures ou pires qu'au Royaume-Uni. A certains égards, les universités australiennes disposent d'une marge de

manœuvre plus grande dans la mesure où l'administration surveille moins leur fonctionnement et met moins l'accent sur le respect de normes nationales. En revanche, les Australiens considèrent avec une certaine envie le relèvement des financements, récemment annoncé au Royaume-Uni, en faveur de l'enseignement supérieur, bien qu'il s'accompagne d'une progression de la participation des contributions des étudiants. L'un des facteurs communs est que les parties prenantes extérieures à l'université et notamment les étudiants eux-mêmes, les employeurs et les pouvoirs publics poussent de plus en plus les universités à montrer qu'elles assurent un service utile et, qui plus est, rentable. Dans les deux pays, les universités doivent admettre que les performances sont à l'ordre du jour et les promouvoir, tant à l'échelon des établissements que des individus, mais elles doivent aussi trouver les moyens de faire avancer cette idée selon des modalités que les parties prenantes au sein des universités et à l'extérieur puissent accepter.

Le nouvel environnement ne sera pas favorable à certaines des attitudes et méthodes affectionnées par les universitaires, en particulier celles qui ont permis à ces derniers d'échapper à toute évaluation même de leurs pairs. Les lignes de démarcation entre l'autonomie individuelle et l'intérêt de l'établissement ainsi qu'entre l'autonomie de l'établissement et les intérêts extérieurs sont sans cesse redéfinies.

Au début de cet article, on a dressé une « liste A » de facteurs qui dictent la plus grande partie des transformations s'opérant dans l'enseignement supérieur aussi bien en Australie que dans d'autres pays membres de l'OCDE. Ces facteurs ont été largement examinés et débattus par les spécialistes de l'enseignement supérieur ainsi que par les principaux gestionnaires. Toutefois, il y a une discordance inquiétante dans la façon dont le changement est perçu par la direction et par les agents chargés d'assurer la marche quotidienne des universités. Cette discordance se manifeste par une série de problèmes qui concernent principalement le fonctionnement propre des universités et qui ne peuvent être résolus que par les universités elles-mêmes. A bien des égards, il est plus important et plus difficile de régler ces questions que celles qui ont trait à la politique gouvernementale. La « liste B » qui suit résume quelques-unes seulement de ces questions :

- une proportion très importante d'étudiants arrivés en fin d'études ne sont pas satisfaits de leur expérience universitaire ;
- les universitaires ne sont pas tous omniscients et le lien enseignement-recherche est déjà très largement rompu au niveau individuel ; dans le cas de nombreuses universités, il est également irréaliste de vouloir embrasser toutes les disciplines ;
- dans nos universités, l'enseignement ainsi que les services d'accompagnement sont pour une large part assurés par un effectif important d'universi-

- taires et de personnel de soutien, qui dans nos systèmes sont traditionnellement des laissés pour compte ;
- les universités doivent adapter la façon dont elles dispensent leurs cours et évaluent les travaux des étudiants dans la mesure où ces derniers (qu'ils arrivent du système scolaire ou étudient chez eux ou en entreprises) ont plus largement accès à diverses sources d'information avec lesquelles ils sont aussi plus familiarisés ;
 - il nous faut encore combler le déficit de revenus auxquels nous sommes confrontés ;
 - les prises de décisions sont encore largement représentatives ; et
 - à ce jour, la question de l'amélioration des performances a été défendue à l'échelon des établissements ; dans cette campagne, nous devons apprendre à associer les personnes à l'organisation.

NOTES

1. Tous les montants sont exprimés en livres sterling, le taux de conversion étant de A\$1 = £0.37, sans ajustement au titre du pouvoir d'achat.
2. Ministère de l'Emploi, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse (Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs).
3. Mercer, Don et John Stocker (1998), « Review of greater commercialisation and self funding in the Co-operative Research Centres Programme », Department of Industry Science and Tourism.
4. Cunningham, Stuart *et al.* (1997), *New media and borderless education: a review of the convergence between global media networks and higher education provision*, DEETYA Evaluation and Investigations Program 97/22, AGPS Canberra.
5. Core Australian Specification for Management and Administrative Computing.
6. Conseil des ministres sur l'économie de l'information (1998), « Towards an Australian Strategy for the Information Economy », juillet.
7. Technical and Further Education.

Index du volume 10

La section suivante comporte la liste des contributions publiées dans le volume 10/1998. La liste est organisée par ordre alphabétique d'auteurs. Le titre des articles rédigés par plusieurs auteurs ne paraît qu'une seule fois.

Certains articles sont résumés/répertoriés dans Current Index to Journals in Education (ERIC)

Contributions	Vol. n°	Pages
BAYENET, B. et DEBANDE, O. <i>Indicateurs budgétaires et comparaison internationale : un outil de gestion de l'enseignement universitaire</i>	10.1	135-154
BEN-ZADOK, E. et CARTER, R.Y. <i>Négociation des primes dans l'enseignement universitaire : évaluation de l'enseignement de premier cycle et de cycles supérieurs et des aspects quantitatif et qualitatif de l'enseignement</i>	10.2	33-42
BERGLUND, S. <i>La direction par association : l'expérience du consortium suédois LADOK</i>	10.1	7-12
BERRELL, M.M. <i>La place de la recherche, de l'érudition et de l'enseignement dans les universités nouvelles</i>	10.2	81-100
BERTRAND, D. et BUSUGUTSALA, G. G. <i>L'organisation de la fonction d'enseignement de premier cycle : modèles et enjeux</i>	10.3	115-146
DOBSON, I.R., SHARMA, R. et HAYDON, A. <i>Les nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur en Australie – Avant et après</i>	10.1	47-60
EL-KHAWAS, E. <i>Le rôle de l'habilitation dans la garantie de qualité aux États-Unis</i>	10.3	43-58
HARAYAMA, Y. <i>Le système universitaire au Japon</i>	10.1	77-98
KOGAN, M. <i>Les rapports université-État : perspective comparative</i>	10.2	131-147
LORD, B.R., ROBB, A.J. et SHANAHAN, Y.P. <i>Les indicateurs de performance : l'expérience des établissements néo-zélandais d'enseignement supérieur</i>	10.2	43-62

Contributions	Vol. n°	Pages
MCINNIS, C. <i>Gérer les réponses ordinaires et marginales à la diversité</i>	10.1	31-46
NEUHÄUSER, R. <i>La réforme du système universitaire autrichien : répond-elle bien aux nouveaux problèmes ?</i>	10.1	61-76
Note de la rédaction, <i>L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur – Une conférence à Mexico</i>	10.3	7
PIESANEN, E. <i>L'université ouverte finlandaise, banc d'essai des jeunes adultes</i>	10.3	147-162
REICHEL, A. et MEHREZ, A. <i>Le développement de l'école de gestion à l'université Ben Gourion du Néguev</i>	10.1	119-134
ROMAINVILLE, M. et NOËL, B. <i>Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle</i>	10.2	63-80
SANTOS, F.M., HEITOR, V. et CARAÇA, J. <i>Les problèmes d'organisation de l'université</i>	10.3	93-114
SJÖLUND, M. <i>La gestion stratégique du financement de la recherche</i>	10.2	115-130
SKODVIN, O.J. et STENSAKER, B. <i>L'innovation par la fusion ?</i>	10.3	77-92
STEARNS, J.M. et BORNA, S. <i>Les projets d'établissement dans les écoles supérieures de commerce : problèmes et indices</i>	10.1	99-118
THOMAS, H. G. <i>La réforme de la gestion financière : le besoin d'une approche globale</i>	10.2	101-114
THUNE, C. <i>Les systèmes européens de garantie de qualité – dimensions de l'harmonisation et de la différenciation</i>	10.3	9-26
THYS-CLEMENT, F. et WILKIN, L. <i>Management stratégique et universités : résultats d'une enquête européenne</i>	10.1	13-30
VÄLIMAA, J., AITTOLA, T. et KONTTINEN, R. <i>Conséquences de l'évaluation de la qualité : le cas de l'Université de Jyväskylä</i>	10.2	7-32
WAHLÉN, S. <i>Y-a-t-il un modèle scandinave d'évaluation de l'enseignement supérieur ?</i>	10.3	27-42
ZORRILLA, J.F. <i>Évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur mexicain</i>	10.3	59-76

Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

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

Processus de sélection et critères utilisés

Le choix des articles devant paraître dans la revue est fait par le rédacteur en chef. Les articles pré-sélectionnés sont soumis à l'examen de spécialistes indépendants.

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

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

Présentation matérielle

Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires, dactylographiés au recto d'une page blanche, avec un interligne de 1½.

Longueur : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages, figures et références incluses.

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

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

Citations : les longues citations seront dactylographiées en simple interligne avec un retrait de sept espaces.

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

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

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

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

– Pour les périodiques : TAYLOR, M.G. (1991), « Nouveaux modes de financement – Rapport succinct », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, n 3, pp. 223-234.

– Pour les livres : SERRES, M. (1968), *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, PUF, Paris.

Texte électronique : les auteurs sont invités à conserver leurs articles sous forme électronique. Il leur sera demandé d'envoyer une disquette (ou de procéder à un transfert électronique) pour tout article accepté.

La lettre de transmission

La lettre accompagnant l'article soumis devra fournir une adresse complète et un numéro de téléphone. Si l'article a été rédigé par plusieurs auteurs, l'un d'entre eux sera désigné comme chargé de liaison pour les échanges de correspondance.

Exemplaires de la revue à titre gracieux

Chaque auteur recevra, à titre gracieux et dans la langue originale, deux exemplaires du numéro de la revue où figure son article.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS Cedex 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 1999 01 2 P) ISBN 92-64-26171-0 – n° 50580 1999
ISSN 1013-8501