

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 10 - n° 1

imhe

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

Gestion de l'enseignement supérieur

Vol. 10 - 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 1998

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 1998 (3 numéros) :

FF 350 \$65.00 DM 105 £40 Yen 7 500

Prix (1998) d'un seul numéro :

FF 135 \$25.00 DM 40 £15 Yen 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

La direction par association : l'expérience du consortium suédois LADOK S. Berglund	7
Management stratégique et universités : résultats d'une enquête européenne F. Thys-Clément et L. Wilkin	13
Gérer les réponses ordinaires et marginales à la diversité C. McInnis	31
Les nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur en Australie – Avant et après I. R. Dobson, R. Sharma et A. Haydon	47
La réforme du système universitaire autrichien : répond-elle bien aux nouveaux problèmes ? R. Neuhäuser	61
Le système universitaire au Japon Y. Harayama	77
Les projets d'établissement dans les écoles supérieures de commerce : problèmes et indices J. M. Stearns et S. Borna	99
Le développement de l'école de gestion à l'université Ben Gourion du Néguev A. Reichel et A. Mehrez	119
Indicateurs budgétaires et comparaison internationale : un outil de gestion de l'enseignement universitaire B. Bayenet et O. Debande	135
Index du volume 9	155

LA DIRECTION PAR ASSOCIATION L'EXPÉRIENCE DU CONSORTIUM SUÉDOIS LADOK

Soren Berglund
Université d'Umeå
Suède

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'auteur présente les expériences organisationnelles et fonctionnelles avec un consortium en Suède, en particulier en ce qui concerne la maintenance et le développement d'un système informatique complexe au niveau national pour regrouper les données sur les admissions, la documentation, et d'autres services informatiques liés aux étudiants. Il expose brièvement une approche susceptible d'aider à résoudre un problème fréquent dans les systèmes universitaires européens : comment gérer la transition entre un contrôle centralisé par les autorités et une autonomie accrue des universités dans la recherche de leurs propres solutions. Une nouvelle organisation, le consortium LADOK du système local d'admissions et de documentation, a permis des réalisations dans ce domaine.

Le consortium du Système local d'admission et de documentation sur les étudiants (LADOK) réunit la quasi totalité des établissements d'enseignement supérieur suédois pour procéder à la collecte, l'analyse et la distribution des dossiers des étudiants, depuis l'admission jusqu'à la délivrance des derniers diplômes universitaires. Ces fonctions concernent les données personnelles sur les étudiants et celles qui intéressent l'établissement, et les rassemblent pour permettre des comparaisons très diverses. L'information ainsi recueillie est un facteur important pour l'affectation des crédits publics aux établissements et aux étudiants.

La spécificité du LADOK tient à la place faite à l'autogestion et à la coopération dans les domaines suivants :

- planification et recherche ;
- traitement et analyse des données ;
- spécification et achat de matériel, de logiciels et de services spéciaux ;
- conception et supervision des protections de sécurité.

Le travail est effectué presque entièrement dans les établissements, par les administrateurs et enseignants de l'université et le personnel travaillant sous leurs ordres.

L'organisation particulière du LADOK a été induite par les réformes de l'enseignement adoptées par le gouvernement suédois depuis quelques années afin d'encourager l'initiative des divers établissements et de leurs dirigeants.

Le nouveau système adopté par les pouvoirs publics en vue du financement institutionnel des études de premier cycle constitue une incitation forte à l'innovation et au sens du commandement. Les crédits sont affectés aux établissements en fonction de contrats négociés entre le ministère de l'Éducation et chaque établissement, qui fixent les objectifs que chaque université est censée atteindre en matière d'effectifs et de résultats des études au cours de périodes triennales successives. Une insuffisance des résultats, qu'elle résulte de la baisse des effectifs ou d'échecs dans les études, se traduit par une réduction du financement. Par ailleurs, le nouveau système n'encourage pas les sureffectifs : aucun financement supplémentaire n'est prévu quand le nombre des étudiants dépasse l'objectif fixé.

La méthode du consortium fait passer les procédures de gestion et de développement d'une opération centralisée et descendante relevant des pouvoirs publics à une organisation de coopération pratiquement horizontale. La Direction en est assurée par des enseignants et administrateurs universitaires chevronnés, élus par les représentants de tous les établissements membres.

Le budget du LADOK est établi et examiné par les représentants de l'université et approuvé par tous les établissements membres. Les résultats des groupes d'intervention et du personnel spécialisé sont examinés régulièrement par le Conseil et par des experts extérieurs venus d'horizons très divers.

La réunion annuelle des membres fixe le financement pour l'année budgétaire suivante et aussi pour certains grands projets qui exigent un engagement portant sur deux ou trois ans. Cette possibilité de planifier au-delà de l'année budgétaire suivante est un facteur de stabilité pour la planification et les budgets, tant du LADOK que de ses membres. Le budget en cours comprend des affectations de fonds pour des projets qui vont jusqu'à l'année budgétaire 2000.

Les voix dont dispose chaque membre sont proportionnelles à ses effectifs. La réunion annuelle est la principale occasion offerte aux membres pour se rencontrer, étudier les résultats de l'année écoulée et élire le Conseil du LADOK. Ce Conseil composé de douze membres dirige le LADOK, recommande le personnel de haut niveau et assure la gestion d'ensemble des activités du LADOK.

La gestion au jour le jour revient au Groupe du LADOK qui est un département de l'Université d'Umeå. Le gestionnaire de projet du LADOK rend compte à la fois au Conseil des directeurs du LADOK et à l'Université d'Umeå.

Les vingt personnes qui constituent le personnel spécialisé du LADOK, relèvent à la fois de leurs universités et du LADOK. Pour la plupart, les développeurs système sont employés directement par le groupe du LADOK ; quelques-uns ont été recrutés dans des sociétés de conseil ou un centre informatique universitaire. La plupart des analystes, des vérificateurs et développeurs système partagent leur temps entre le consortium et leur établissement d'origine. Ces arrangements ont plusieurs avantages :

- ils assurent la sécurité et la loyauté ;
- ils facilitent l'acceptation politique quand les établissements sont explicitement inclus dans les efforts de développement ;
- il rendent plus facile d'attirer des spécialistes qualifiés qui peuvent coopérer à des projets intéressants avec des collègues de valeur qu'ils connaissent parfois déjà ;
- ils permettent l'accès local et central à des références exactes et fiables.

Vingt autres membres du personnel du LADOK travaillent dans d'autres universités qui font partie du consortium. Pour pallier cette dispersion d'un personnel peu nombreux, le LADOK fait grand usage de diverses méthodes pour diffuser l'information, notamment le courrier électronique et le WWW, ainsi que les réunions de petits groupes de travail.

Le financement des projets en cours est assuré par les cotisations annuelles des membres. Les nouvelles activités proposées tirent leur financement de sources diverses :

- les cotisations annuelles des membres ;
- les évaluations spéciales des membres ;
- les sources extérieures.

Le LADOK est actuellement confronté à plusieurs problèmes induits par la révision décidée par le gouvernement des programmes d'études et du système de notation de toutes les écoles secondaires suédoises. Cette mesure a pour effet d'obliger tous les établissements d'enseignement supérieur, universités et collèges universitaires, à ajuster les procédures utilisées pour évaluer les notes d'une classe entière de candidats à l'entrée. Ces changements doivent être mis

en œuvre dans des délais très courts. Des projets de ce genre appellent une évaluation spéciale par les membres.

Certains projets sont intéressants pour le consortium mais sont trop importants pour être inclus dans le budget d'une seule année, ou comportent des risques qui doivent faire l'objet d'une négociation distincte. Dans ces cas, le Conseil du LADOK peut rechercher une aide financière spéciale auprès de fondations ou de sources commerciales.

Le déploiement et la production des produits du LADOK dans chaque site sont payés par chaque membre et sont normalement assurés par divers centres informatiques universitaires, sans que le LADOK ait à en acquitter le coût. Le LADOK maintient des liens étroits avec les centres et assure l'uniformité du déploiement, les performance du système, le contrôle des taux d'erreur et la stabilité du système.

Le LADOK travaille avec les fournisseurs extérieurs selon trois modes :

- La fourniture gratuite du matériel ou la location de longue durée sans frais permet d'en vérifier la portabilité. Les fournisseurs veulent que leur équipement soit fonctionnel avec les systèmes du LADOK et le groupe du LADOK s'en sert pour les travaux de conception et de vérification.
- Les universités et le consortium bénéficient de remises substantielles. Les logiciels du LADOK ne sont pas en concurrence avec les produits commerciaux. Les fournisseurs peuvent se référer à l'utilisation par le LADOK pour commercialiser un produit et en faire valoir la qualité. Le consortium offre aux fournisseurs une excellente occasion de faire connaître leurs produits.
- La coopération aux projets de développement. Les membres du consortium constituent un environnement exceptionnel pour l'essai pilote (*beta test*) des nouveaux logiciels et systèmes mis au point par les fournisseurs. L'environnement sans but lucratif et les utilisateurs avertis transmettent au fournisseur une importante information en retour sur les performances dans des conditions de fonctionnement très diverses, et les avertissent rapidement des problèmes de compatibilité et de défaillance.

Le LADOK a l'avantage d'être en mesure d'offrir la possibilité d'utiliser des technologies de pointe telles que la mise en réseau sur Internet. Des réseaux universitaires puissants proposent des programmes intérieurs et internationaux de développement et de coopération avec des fournisseurs de télécommunications. Les contrats à long terme avec le consortium confèrent plus de stabilité et de fiabilité aux projets de développement.

L'internationalisation est devenue de plus en plus importante, aussi bien pour les universités que pour leurs étudiants. Ces derniers peuvent passer un ou plusieurs semestres dans d'autres établissements et recevoir pour leur travail des unités de valeur comptant pour l'obtention d'un diplôme dans leur établissement

d'origine. Il faut pour cela des procédures d'équivalence. Les certificats européens de « transferts d'unités de valeur » sont mis au point dans le cadre du projet SOCRATES financé par l'UE. Le système de transferts d'unités de valeur (ECTS) a été élaboré et est actuellement mis en place dans plusieurs pays d'Europe, ainsi que dans les logiciels du LADOK.

Les résultats du consortium sont périodiquement vérifiés par des examinateurs extérieurs, ce qui est fort important puisque les calculs utilisés pour financer les études de premier cycle dans les établissements membres reposent sur les données du LADOK. Le conseil du LADOK embauche régulièrement des vérificateurs professionnels pour suivre les résultats du groupe du LADOK et de ses projets.

Les examens effectués à intervalles réguliers par des développeurs système de haut niveau relevant des principaux fournisseurs portent principalement sur l'utilisation efficace des équipements techniques. Le LADOK a constaté l'utilité de ces examens pour former son personnel et adapter ses sous-programmes aux nouvelles capacités.

Le consortium a obtenu de très bons résultats en mettant de nouveaux logiciels et sous-programmes en ligne, dans les délais et dans les limites du budget. Il fait preuve de prudence dans l'acceptation de nouveaux projets de développement. En général, il est limité par la pénurie de personnel qualifié, ce qui l'amène à étudier de près les applications de base qui présentent le plus d'intérêt pour ses membres.

Quelques projets en cours :

- le système PING pour compiler et distribuer les dossiers universitaires des étudiants qui fréquentent deux universités ou plus au cours de leurs études ;
- un système normalisé pour l'enregistrement et l'analyse des notes de l'enseignement secondaire ;
- des « cartes à puce » pour justifier de l'identité d'un étudiant, à utiliser dans la livraison de données sensibles et le contrôle des biens et services de grande valeur.

Les établissements d'enseignement supérieur, les organismes publics et les étudiants ont tous pu profiter directement des services du LADOK. Ceux-ci vont des équivalences et des certificats d'admission destinés aux étudiants aux enregistrements d'effectifs servant aux décisions de financement. Le caractère coopératif de l'organisation permet aux universités de bénéficier d'une forme d'auto-gestion facile à comprendre, et recueille une large adhésion, tant dans les établissements qu'auprès des pouvoirs publics. Il est devenu bien plus facile d'évaluer les propositions de révision des systèmes.

L'un des aspects les plus intéressants de la gestion universitaire est la recherche institutionnelle car elle fournit régulièrement les données exactes nécessaires à l'orientation des dirigeants et des représentants des pouvoirs publics, à la fixation des priorités et à l'évaluation des progrès. Les données concernant les étudiants et leur parcours universitaire constituent l'un des principaux ingrédients de la recherche institutionnelle. Autrefois, la recherche institutionnelle, et notamment les données relatives aux étudiants, étaient pour l'essentiel de la compétence des services gouvernementaux. Ce domaine relève désormais des universités elles-mêmes, ce qui les aide beaucoup à s'autogérer avec intelligence. Compte tenu de ces relations et du rôle essentiel des données sur les étudiants, il est indispensable de prêter une grande attention à la façon dont nous gérons cette action. L'évolution du LADOK nous a permis de tirer des enseignements valables au sujet de l'utilisation d'un consortium semi-autonome. Le moment est peut-être venu d'appliquer l'expérience ainsi acquise le plus efficacement possible à d'autres dimensions de la recherche institutionnelle.

Remerciements

L'auteur remercie tout spécialement de ses remarques et de ses suggestions M. Mats Ola Ottosson de l'Université d'Umeå, ainsi que mes collègues Bengt Wäppling et Peter Lundberg du Groupe LADOK à l'Université d'Umeå, et M. B.P. Goldsmith, Professeur (émérite) à l'Université Carnegie-Mellon.

MANAGEMENT STRATÉGIQUE ET UNIVERSITÉS : RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE EUROPÉENNE

Françoise Thys-Clément et Luc Wilkin
Université Libre de Bruxelles
Belgique

RÉSUMÉ

Plus de vingt universités européennes ont participé à une enquête sur leur capacité à faire émerger des stratégies et à les mettre en œuvre. Une des caractéristiques du travail mené est de porter sur les visions et opinions de preneurs de décision au plus haut niveau de la hiérarchie. Toutes les universités disent disposer d'un plan et moins de la moitié l'articulent à court terme. La planification a souvent un caractère explicite, jouant un rôle plus incitatif que normatif. Si le modèle de la bureaucratie professionnelle est bien présent dans le modèle de fonctionnement des universités, il doit être complété par une approche plus pluraliste d'autres concepts d'organisation (rationnelle, contingente, politique, incrémentale voire interprétative). Les modes de gouvernement des universités convergent vers un modèle qui valorise la discussion et le consensus, mais nous avons constaté une double évolution qui permettrait d'envisager l'hypothèse selon laquelle les universités européennes se différencieraient les unes des autres par l'existence de deux sous-modèles centripètes ou centrifuges.

INTRODUCTION

De nombreuses recherches sur l'université cernent les processus de production du savoir (fonctionnement des laboratoires, émergence et développement des découvertes scientifiques, réseaux de chercheurs, etc.)¹, les trajectoires des universitaires (profils socio-économiques, carrières professionnelles, etc.)², ainsi que les utilisateurs de ces connaissances (profils des étudiants, aspirations, taux de réussite, méthodes d'apprentissage, etc.)³. De plus, les impacts économiques (production d'innovations technologiques dans le tissu national, international et

régional) font l'objet d'une attention soutenue⁴. Mais, paradoxalement, les universités ne sont pas considérées comme des « organisations » au même titre que les entreprises ou les administrations publiques. Tout se passe comme si elles constituaient des entités homogènes à la spécificité affirmée mais sans envisager leur fonctionnement, la dynamique des structures et des processus de décision qui s'y déroulent.

C'est récemment que s'est développée l'étude des universités appréhendées comme **organisations** plutôt que comme institutions au sens large⁵. L'émergence de cette préoccupation est due au fait que le système universitaire européen est confronté à un environnement de plus en plus turbulent qui se décline en termes de stagnation et de diminution des moyens budgétaires, avec un nombre d'étudiants augmenté et des encadrements défavorables. De plus, le système universitaire fait face à des attentes mouvantes et contradictoires quant à ses finalités. Les systèmes de gestion des universités ont donc à intégrer une grande variété de contraintes et de changements et, partant, une **complexité** sans précédent qui appelle une approche plus « gestionnaire »⁶.

OBJECTIFS ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Les objectifs

Les objectifs visaient à éclairer les réactions des universités quant à leur **capacité à faire émerger des stratégies** et à les mettre en œuvre. L'enquête exploratoire n'avait pas pour ambition de détailler les pratiques et les processus de formation des stratégies au sein des universités européennes, ni de développer une analyse par pays. Elle voulait, en revanche, réaliser une **première approche** du phénomène, afin de préparer une enquête plus intensive et plus systématique.

A cet égard, une des caractéristiques de notre enquête est de porter sur les visions et opinions de preneurs de décisions au plus haut niveau de la hiérarchie. Spécifiquement, il s'agissait de savoir si les universités européennes s'étaient dotées de plans stratégiques (normalisés, explicites ou implicites) et, dans l'affirmative, de mettre à jour, la nature des processus d'élaboration formels et informels des stratégies et plans⁷.

La démarche méthodologique

L'enquête s'appuie sur une double démarche *méthodologique* : d'une part, des **interviews approfondies** menées auprès de responsables académiques au plus haut niveau de cinq universités et, d'autre part, un **questionnaire standardisé** élaboré et administré par voie postale auprès d'une vingtaine de responsables d'universités européennes (voir annexe). L'objectif des entretiens approfondis

était la connaissance du contexte spécifique d'organisations très différenciées par des environnements nationaux, régionaux et locaux mais aussi par des types de structuration interne (organes de gestion, répartition des pouvoirs, etc.).

Entités non homogènes : les universités sont certes soumises à des facteurs contingents qualifiés d'« universels » (les mouvements démographiques, la raréfaction des ressources publiques, la recherche de ressources alternatives, par exemple), mais elles sont surtout liées à des éléments plus « contextuels » (traditions académiques historiquement et culturellement fondées, environnement politique particulier, distribution des rôles et poids relatif des détenteurs d'influence internes et externes⁸, etc.).

Le premier volet de l'enquête est « technique » : type d'université (complète ou non), personnel employé (académique et administratif), population étudiante et informations budgétaires. Dans le 2^e volet, les questions ouvertes et à choix forcés portaient sur des données stratégiques : nature du rôle de l'autorité de tutelle et poids des détenteurs d'influence internes et externes, importance relative des missions que s'assigne l'université, objectifs particuliers des dernières années, existence ou absence de processus de planification stratégique ainsi que leur forme et leurs domaines, éléments structurels des processus de décision, et nature et durée des mandats des responsables et rôle de l'administration, ce qui se passerait en cas de hausse (ou de baisse) de 10 pour cent du budget.

Au total, les 18 questionnaires renvoyés couvrent une grande **diversité** d'universités : 11 sont complètes et 7 spécialisées, leur taille varie de 6 559 à 55 142 étudiants, le **pourcentage d'étudiants des 1^{er} et 2^e cycles** varie de 56 à 100 pour cent. Les **taux de croissance du nombre des étudiants des 3^e cycles** sont plus élevés (ils varient entre 10 et 285 pour cent). Leur degré d'ouverture, mesuré par le nombre **d'étudiants étrangers** régulièrement inscrits varie de 30 à 5 926 étudiants; en résumé : 9 universités sont « exportatrices » (le nombre d'étudiants partant est supérieur au nombre d'étudiants qui viennent d'un autre pays) et 7 universités sont « importatrices » (plus d'étudiants arrivant que partant); les **budgets** (hors hôpitaux) varient de 15 900 000 d'écus à 396 052 630 d'écus.

Le statut de la planification stratégique

La question de l'existence ou de l'absence d'une planification stratégique : si un premier **constat important** est que tous les répondants disposent d'un plan à long terme, moins de la moitié l'articulent à court terme (un an). De plus, pour la planification à long terme, dans 11 cas sur 17 il est prévu une révision régulière des plans. L'horizon varie de un à dix ans. Le plus souvent, la planification a un caractère **explicite**, matérialisée par un **document écrit**, et joue un rôle plus souvent **incitatif** ou **indicatif** que normatif. Ainsi, les plans constituent des guides

d'actions dont les modalités d'application sont ouvertes à négociations et arrangements selon le contexte de ceux à qui ces plans s'appliquent ou de circonstances exceptionnelles. Dans seulement deux universités les plans semblent avoir « force de loi ».

L'élaboration des documents passe souvent par des procédures d'**audit interne** (12/17). Cinq répondants explicitent l'instance extérieure commanditaire du processus de planification initié par l'Université. Plusieurs documents coexistent en fonction du ou des destinataire(s) du document (interne, externe), du thème couvert ou de l'objet de la réflexion (planification des dépenses, internationalisation ou contacts avec l'industrie), du degré d'opérationnalisation, le document général pouvant être scindé en documents plus concrets par département concerné.

Le questionnaire appelait à souligner les **initiatives** prises dans une série de domaines : la transition entre l'enseignement secondaire et l'université ; la formation des enseignants et des chercheurs, la promotion de l'interdisciplinarité, l'internationalisation, l'expansion spatiale/géographique des campus, la recherche, les défis technologiques, l'administration. D'autres initiatives stratégiques étaient relatives aux politiques de relations publiques et, en particulier, avec les collectivités locales, à la politique culturelle des universités, à l'évaluation de la qualité à tous les niveaux, à la remise à l'honneur de l'enseignement de l'éthique et de la recherche dans ce domaine, à la politique d'égalité des chances et au développement d'outils de communication informatisés.

Ces initiatives constituent un catalogue général qu'il convient de **hiérarchiser**. Une question de l'enquête permet ici un début de réponse, car elle porte sur la pondération attribuée à une série de missions généralement confiées aux universités : elle invite les répondants à noter neuf secteurs d'activités de 1 à 10. La note 10 correspond à la mission considérée comme la plus importante, la note 1 porte sur la moins importante (tableau 1). De plus, il faut évaluer, selon la même échelle, la pondération attribuée à ces mêmes activités dans le futur.

Entre le présent et l'avenir, toutes les pondérations sont en hausse avec quelques secteurs plus importants : la formation continue (+2.5), les contacts avec l'industrie (+2) et la recherche appliquée (+1.5). La recherche fondamentale et les enseignements de base sont et seront les deux premières grandes missions mais semblent devoir être « rejointes » par l'importance accrue des enseignements de troisièmes cycles.

La mise en œuvre des priorités : comment les responsables académiques font-ils appliquer les priorités stratégiques ? Pour 16 universités, la **discussion** et la **recherche du consensus** constituent le 1^{er} rang des moyens utilisés. Le modèle dominant reste bien celui de la **décision collégiale**, mais, s'il reste l'idéal, il est rarement le seul. Les **interviews** approfondies éclairent ces dimensions : tous les

Tableau 1. Synthèse des réponses obtenues à cette « double » question

Nature de la mission	Note « moyenne » pour le présent	Rang	Note « moyenne » dans le futur	Rang
Enseignements de 1 ^{er} /2 ^e cycles	8.5	2	9	1
Enseignements de 3 ^e cycle	7.5	3	8.5	2
Enseignements pour le 3 ^e âge	2	8	3	8
Formation continue	4.5	6	7	5
Recherche fondamentale	9	1	9	1
Recherche appliquée	6.5	4	8	3
Services sociaux	4	7	5	7
Services culturels	4.5	6	5.5	6
Contacts avec l'industrie	5.5	5	7.5	4

Source : Auteurs.

responsables soulignent qu'une université ne peut fonctionner sur la base d'un modèle *top-down*. Sans la participation active des facultés et des départements, aucune initiative ne peut aboutir car des manœuvres de « résistance » ou de « détournement » peuvent toujours la vider de sa substance.

Les autorités ont un rôle d'incitation, d'animation ou de régulation afin de convaincre plutôt qu'imposer (sauf en situation de crise où le recours à la coercition est envisagé). Mais les réponses font apparaître qu'elles cherchent à « manipuler » le jeu par des mesures plus contraignantes (promotions et procédures de contrôle) qui permettent de « donner et de reprendre » : la problématique qui se profile est celle d'un **modèle mixte** mêlant *top-down* et *bottom-up* équilibrant les projets globaux définis au plus haut niveau (par les responsables intégrant les contraintes externes) et les intérêts locaux (où les responsables défendent les contraintes et opportunités propres à leur discipline). D'où, le mélange de stratégies réactives et pro-actives, afin de répondre aux menaces de l'environnement mais aussi de chercher à répondre au plus pressé.

L'influence des contraintes externes portent sur :

- **les priorités budgétaires de l'autorité de tutelle** : toutes les universités se font l'écho de l'importance de l'influence des priorités de l'autorité de tutelle (souvent envisagée en terme de restrictions des ressources financières ou, parfois plus directement, de personnel) ;
- **les attentes des futurs étudiants** sont reconnues comme importantes mais certains admettent que ce « paramètre » est trop souvent relégué au second plan du fait de l'absence de bases de données qualitatives explicitant les attentes des étudiants qui deviennent dès lors quasi impossibles à cerner, un contexte universitaire protégé de la concurrence par les légis-

lations nationales (systèmes de *numerus clausus*) ou par une situation de quasi-monopole régional ;

- **la nécessité de l'internationalisation** est perçue comme un élément moteur essentiel et bénéfique pour le développement des universités ;
- **la situation de concurrence** : toutes les universités reconnaissent son influence ; si quatre universités lui assignent un rôle de développement positif, deux au contraire signalent la difficulté de maîtriser avec la crainte d'une perte d'identité de l'université (vis-à-vis de l'enseignement supérieur) comme lieu d'élaboration d'un enseignement ancré sur la recherche ;
- **les attentes des futurs employeurs** sont considérées à différents niveaux et de différentes manières : par la présence de représentants des employeurs au sein des conseils internes et la mise en place d'instances de concertation spécifiquement instituées à cet effet, ainsi que par le recours à des enquêtes confiées à des firmes de consultance et enfin, indirectement, par la prise en considération d'indicateurs de performances (par exemple : le taux d'embauche des jeunes diplômés) ;
- **le jugement de la communauté scientifique internationale** : ici, pas de surprise, il est essentiel, avec une insistance sur son rôle en matière de recherches et de formations doctorales.

Le test des contraintes budgétaires et leur impact portait sur ce que feraient les répondants en cas de diminution des budgets ou d'augmentation de 10 pour cent. En cas d'**augmentation**, l'on obtient, en regroupant les postes apparentés et en les classant par ordre décroissant de citations : promotion de l'enseignement ; développement de nouvelles techniques d'enseignement ; construction, rénovation et entretien des bâtiments ; développement des réseaux informatiques et des matériels de télécommunication ; augmentation des fonds de recherche sous forme de fonds autonomes et aide à des initiatives individuelles ; amélioration des équipements scientifiques. Les réponses majoritaires portent donc sur la promotion des enseignements.

En cas de **diminution** : contraction ou report des dépenses de construction, et d'infrastructure ; suppression de postes ou gel de postes vacants et baisse des budgets administratifs ; diminution des fonds de recherche et suppression des filières d'enseignement les moins « rentables ». Quatre universités développeraient des sources de revenus alternatives, en ce compris le développement d'activités payantes dans le domaine de la formation permanente.

Les détenteurs d'influence

Le questionnaire distinguait cinq forces susceptibles d'influencer le mode de fonctionnement des universités : l'autorité de tutelle pour le contrôle budgétaire,

celui des programmes et des nominations ; les normes éthiques et/ou professionnelles en vigueur ; l'influence de l'« oligarchie académique » (la coalition des académiques), l'influence de la communauté académique (référence au modèle collégial des processus de décision) et les pressions du marché. Il était demandé d'évaluer leurs poids respectifs dans les domaines de l'enseignement et de la recherche.

L'influence de l'autorité de tutelle : toutes les universités sont concernées par le **contrôle sur les budgets**, car elles sont toutes financées par les pouvoirs publics. Plusieurs paramètres interviennent : le degré de dépendance par rapport au financement (existence ou non de fonds propres, sources de revenus alternatives) ; le fait que la dotation publique soit attribuée poste par poste ou bien, au contraire, soit attribuée de manière forfaitaire ; ou encore par des dotations séparées en fonction de l'affectation qui leur est destinée (l'enseignement, la recherche, les infrastructures ou les équipements). Seules trois universités disent ne subir aucune influence de l'autorité de tutelle pour le contrôle des programmes.

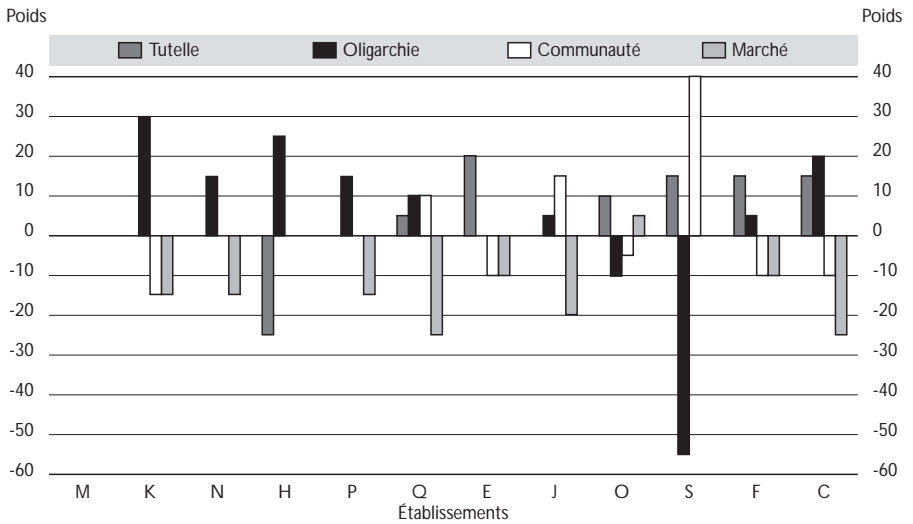
L'influence des normes éthiques et/ou professionnelles qui renvoie à celle de « culture » souvent employée dans le secteur privé. Ce concept central au sein d'une institution comme l'université, reste difficile à cerner. Une définition simple serait d'y voir l'ensemble des règles et principes – souvent implicites – qui tendent à influencer ou modeler les comportements internes et externes des différents acteurs de la vie universitaire.

La question sur les règles éthiques a été interprétée de diverses manières par références :

- à des chartes ou des actes de mission souvent d'origine ancienne portant sur des principes généraux de fonctionnement : liberté académique, pétition de principe portant sur le climat de confiance dans les relations entre académiques, efforts consentis pour la culture générale, respect de la hiérarchie, transparence dans les modes de fonctionnement, ouverture aux étrangers, relations ouvertes (entre professeurs, chercheurs, techniciens et étudiants), principe de participation de tous les corps au fonctionnement, refus de l'extrémisme politique et de toute forme d'intégrisme, etc. ;
- au respect de l'égalité des chances entre sexes ou couches sociales, le rejet de la vérité révélée, la recherche de l'excellence, etc. ;
- à des accords interuniversitaires nationaux ou internationaux.

Le poids des détenteurs d'influence internes et externes : nous avons calculé la différence entre les poids accordés dans chacune des matières (« poids attribué dans le domaine de l'enseignement » – « poids attribué dans le domaine de la recherche ») pour chaque type de détenteur d'influence (figure 1). Une différence positive indique que le poids du détenteur d'influence est jugé

◆ Figure 1. *Le poids différentiel des détenteurs d'influence*



Source : Auteurs.

comme plus important en matière d'enseignement qu'en matière de recherche. Inversement, la partie basse du graphique indique que le poids du détenteur d'influence est plus important en matière de recherche qu'en matière d'enseignement.

Le rôle des structures

Le rôle facilitateur ou inhibiteur des structures. Le point de départ de l'enquête était que les universités constituent des « bureaucraties professionnelles »⁹, fondées sur un noyau d'opérateurs hautement qualifiés (enseignants et chercheurs, sélectionnés à la suite d'un long processus d'apprentissage) avec une très large autonomie. La structure repose sur une double décentralisation : horizontale et verticale où la hiérarchie est contrôlée par les professionnels eux-mêmes supportant une importante charge administrative de l'organisation. Ce type de structure comporte un grand nombre de comités qui assurent l'intégration de l'ensemble.

Par rapport à ce modèle, qu'apporte l'enquête ? Si la liberté des acteurs est bien présente (mais souvent circonscrite par des évaluations dont les effets tangibles sont difficiles à mesurer), le principe de la décentralisation pose ques-

tion. Ainsi, il apparaît que les structures d'organisations oscillent en permanence entre centralisation et décentralisation, indice que l'équilibre entre ces pôles est difficile à trouver. Elles témoignent également des énormes obstacles que rencontrerait toute tentative d'imposer une démarche de type *top-down*.

Cet équilibre est délicat par la dichotomie entre impulsions créatrices et innovantes, d'une part, et régulation gestionnaire, d'autre part, qui ne correspond pas dans les faits à la distinction entre autorités centrales ou administratives, d'un côté, et communauté académique, de l'autre : les frontières apparaissent ici comme relativement « brouillées ».

Parmi les problèmes plus spécifiques que soulèvent les caractéristiques structurelles, notons : la longueur des processus décisionnels ; les conflits de rationalité entre académiques et administratifs ; les distorsions, résistances et blocages manifestés par les échelons « opérationnels » (départements, facultés, etc.) au niveau de la mise en œuvre des décisions stratégiques ; le clivage entre disciplines ; l'absence de participation de représentants des milieux extérieurs à l'université ; le mode de rattachement de certaines entités à des entités jugées inadéquates, la faiblesse de la taille de l'institution (absence de masse critique) ou, parfois, sa trop grande taille ; la faiblesse de la participation ou de l'implication de nombreux acteurs dans les processus de décision. Sur un plan plus général lié aux procédures : le « conflit » généré par l'existence de procédures « courtes » nécessitées par le principe de l'annuité budgétaire et les procédures « longues » liées à la planification stratégique. L'on fait face ici à la synchronisation des processus de formation des stratégies avec des processus, plus formels, imposés par les autorités de tutelle.

La question de la répartition des pouvoirs met en évidence :

- La durée des mandats avec la règle générale d'absence de synchronie entre les mandats des dirigeants : les administratifs sont désignés à long terme mais les mandats (électifs) liés aux postes académiques (recteur, doyens, responsables de départements) ont une durée déterminée, éventuellement renouvelables mais avec un terme préalablement fixé.
- La tension entre les niveaux « intermédiaires » (doyens, responsables de département, etc.), dont les fonctions temporaires et partielles (du fait de la poursuite d'activités d'enseignement et de recherche), et les responsables de postes administratifs. Dans une moindre mesure, elle s'observe aussi dans les relations Recteur-Doyens.
- les responsables des niveaux intermédiaires, par l'investissement personnel en temps que requièrent leurs fonctions, courent le risque d'un relatif « décrochage » de leurs activités d'enseignement et de recherche (quelles « compensations » à leur sortie de charge ?) ;

- plus fondamentalement, un des interviewés souligne que l'horizon de la planification est fonction du domaine concerné et l'asynchronie des mandats peut faire obstacle à une continuité dans l'action : les stratégies en matière d'enseignement supposent, pour sortir leurs effets, un horizon à quatre ans, celles relatives au personnel, un horizon de 10 à 15 ans. Quant aux investissements, le terme peut être supérieur à 15 ans.
- Le mode de désignation des responsables est celui de l'élection par les pairs :
 - au niveau le plus élevé, les procédures d'élection permettent souvent d'obtenir le consensus d'une personnalité connaissant les processus de décision ;
 - au niveau intermédiaire, le système électif pose la question de savoir quels intérêts prévaudront. La tentation n'est-elle pas ici de faire prévaloir les intérêts sectoriels (facultaires ou départementaux) au détriment de ceux de la collectivité ?
- La répartition du pouvoir entre académiques et administratifs : l'on trouve la prédominance, dans les processus de décision, des académiques ou de leurs représentants, mais la subordination de l'un à l'autre n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait le croire. Parfois, l'administration est exclue de toute assemblée délibérative et/ou sa représentation est minoritaire. Dans certains cas, il existe un Administrateur choisi parmi les membres du corps académique.
- La répartition du pouvoir entre académiques et étudiants avec prédominance du corps académique mais on note la présence dans tous les cas de modes de représentation des étudiants. Leur rôle peut être simplement consultatif mais aussi délibératif au sein des assemblées. La participation des étudiants est souvent jugée comme « faible », alors que, selon les établissements, leur intervention peut s'étendre à de nombreux domaines : l'évaluation des enseignants, les nominations des enseignants ainsi que les promotions de ces derniers, la révision des programmes, certaines décisions à portée budgétaire comme l'augmentation du minerval.
- Le rôle des structures syndicales : syndicats étudiants, syndicats d'enseignants, syndicats employés ou ouvriers. Les réponses sont laconiques : trois répondants mentionnent l'existence de syndicats étudiants mais qualifient leur rôle de décroissant dans la mesure où leur intégration dans les organes de gestion ne leur confie plus un rôle de contre-pouvoir. Les syndicats (groupes de pression) jouent un rôle plus par rapport à l'autorité de tutelle que par rapport à l'intérieur de la structure.

OUVERTURES THÉORIQUES

L'enquête exploratoire était fondée sur une intuition : face aux défis rencontrés par les universités en cette fin de XX^e siècle, celles-ci se doivent de renouveler les représentations qu'elles ont d'elles-mêmes au travers de stratégies appropriées. A cette fin y a-t-il lieu de développer un modèle spécifique aux universités ou suffit-il d'adopter les pratiques du secteur privé pour lequel existent des modèles normatifs bien documentés ? La tentation est grande d'adopter cette deuxième option si nous n'étions alertés par les voix qui mettent en garde contre ces modèles normatifs dont l'application, à l'évidence, ne va pas de soi¹⁰.

La prise de décision stratégique : une multiplicité de modèles

Cette critique est fondée sur la coexistence de nombreux modèles descriptifs et empiriques dont nous rappelons ici les grandes lignes :

- *Les modèles normatifs* (ou rationnels) séparent la phase de formulation des décisions et la phase de mise en œuvre (implantation). Les décideurs énoncent les objectifs à atteindre et cherchent ensuite à les optimiser dans un environnement réputé prévisible. Le processus de décision se développe de manière séquentielle et chaque étape fait l'objet d'analyses plus ou moins sophistiquées, menées sur la base d'informations complètes et fiables. L'évaluation consiste ensuite en la mesure des résultats obtenus et le degré d'accomplissement des objectifs initiaux¹¹.
- *Les modèles de contingence* rapportent le changement et les décisions à des variations intervenues dans le contexte de l'organisation, les équipes dirigeantes adaptent les stratégies et les structures de l'organisation afin d'optimiser les ressources internes en vue d'augmenter l'efficacité et l'efficacité de leur organisation. Ici, la performance des organisations s'apprécie en termes d'adéquation aux contraintes du contexte¹².
- *Les modèles politiques* où les processus de décision sont marqués par les jeux de pouvoir des acteurs, leurs divergences d'intérêts et d'objectifs et donc par l'existence de conflits¹³ : fondés sur la reconnaissance du pluralisme des acteurs et des enjeux, ils recourent davantage au principe de la recherche de la satisfaction conjointe d'intérêts divergents.
- *Les modèles incrémentaux* mêlent les phases de conception et de mise en œuvre, toute formulation nouvelle de décision ou de stratégie s'élaborant au fur et à mesure que les réalisations antérieures produisent leurs effets mais toujours variant « à la marge » des étapes précédentes¹⁴. Ici, les décideurs ne disposent pas d'une liberté totale dans la formulation des décisions et la mise en œuvre : ils dépendent de choix antérieurs et la marge de manœuvre dont ils disposent est circonscrite par le poids des

structures et par les décisions du passé. L'image est de type « incrémental » : chaque situation nouvelle sera modelée par une situation ancienne dont elle se différencie peu. Le principe d'optimisation est que l'on adapte les stratégies par un jeu permanent d'essais et d'erreurs, afin de repérer les résultats émergents en cours de processus.

- *Les modèles interprétatifs* où les contraintes du contexte sont largement construites par les équipes dirigeantes producteurs de sens. Le fondement de l'analyse est qu'une organisation est aussi un ensemble de représentations, de convictions et de valeurs relatives à ce qui constitue son identité et à ce qui fonde sa bonne marche. Tout processus de décision implique donc la création et l'acquisition par les membres de nouveaux modèles d'action, de nouveaux modes de raisonnement et de représentations collectives. Les modèles interprétatifs examinent donc la mesure dans laquelle les équipes dirigeantes sont parvenues ou parviennent à négocier une interprétation collectivement acceptable en l'intégrant dans le stock de connaissances et d'expériences accumulées par les membres de l'organisation¹⁵.

Cette classification montre que, selon le modèle d'analyse adopté, on se dirige vers une forme d'évaluation particulière qui néglige nécessairement certaines dimensions. Ainsi, un processus de changement peut être un échec au regard du modèle de la planification rationnelle, mais afficher des résultats émergents pertinents en cours de processus ou parvenir à la satisfaction conjointe d'intérêts divergents. Inversement, une réussite en termes de conformité aux objectifs initiaux peut provoquer une profonde insatisfaction des intérêts de la majorité des parties en présence.

Il est donc amplement justifié de ne pas s'enfermer d'emblée dans l'un de ces modèles en faisant preuve d'un pluralisme susceptible d'appréhender la complexité et le caractère multiforme des processus de décision¹⁶. La combinaison des modèles apparaît dès lors comme un compromis acceptable entre le danger d'une simplification abusive (le choix d'un seul modèle) ou d'une approche trop détaillée qui ne parviendrait qu'à dégager autant de modèles de processus de décision stratégique qu'il y a d'organisations.

Des processus de décision stratégique dans les universités

Une approche pluraliste est bien adaptée aux universités puisque l'enquête exploratoire met bien en évidence un certain nombre d'éléments. Ainsi :

- Nous constatons tout d'abord une extrême diversité de situations selon :
 - *Le type d'université* : spécialisées ou complètes, certaines spécialisent les lettres ou les sciences humaines, certaines fondent leur enseignement

sur l'interdisciplinarité et d'autres enfin se concentrent quasi-exclusivement sur les sciences et techniques. Il apparaît alors que la « palette » des décisions susceptibles d'être prises est étendue et la complexité à gérer différente : un établissement spécialisé en économie et en gestion ne fait pas les mêmes choix qu'une entité qui offre l'ensemble des disciplines scientifiques.

- *La structure de la population étudiante* : le poids relatif des enseignements de base et de 3^e cycle ne pèse pas de la même manière selon que les premiers sont plus nombreux que les seconds, les choix des programmes et des populations cibles varient d'un cas à l'autre, sans parler des incidences financières de tels choix.
- *La localisation* : ici encore les décisions prises dépendent des opportunités locales, régionales et internationales : le fait d'être une université située à la croisée de plusieurs régions offre des possibilités de création de réseaux qui ne se retrouvent pas ailleurs.

Tous ces facteurs renvoient à une lecture du modèle de la contingence puisqu'ils signalent l'existence de contraintes et d'opportunités émanant de l'environnement et qu'ils désignent en quelque sorte la nature et le contenu des ajustements à opérer.

- Nous observons également de fortes différences dans la nature des systèmes d'influence :
 - Sur un *plan formel*, la distribution du pouvoir est variable : certaines universités se sont dotées d'un administrateur général et d'autres pas, la représentation des différents corps est variable même si celle du corps académique est majoritaire, des postes de même intitulé ne recouvrent pas les mêmes réalités, la durée des mandats est variable, etc. ;
 - La *marge de manœuvre* varie en fonction du degré de dépendance à l'égard de la tutelle et les possibilités d'allouer de façon plus ou moins discrétionnaire les ressources à l'intérieur de l'université ont une incidence sur les conflits internes.

Ces dimensions renvoient à la fois au *paradigme politique* et au *modèle interprétatif*. Sur ce point, l'enquête confirme la **pertinence** de ces deux dimensions même si elle ne permet, à ce stade, d'en offrir une analyse approfondie.

- D'autres différences apparaissent au niveau de formalisation des stratégies :
 - Parfois elles apparaissent bien comme formalisées avec des procédures d'audits internes et externes, relayées par des processus de publicité et affirmant leur caractère normatif.

- Dans d'autres cas, les stratégies constituent des « lignes d'action » moins formalisées mais jouant le rôle de « signaux » internes pour les échelons intermédiaires.

Ici, à la fois le modèle rationnel et le modèle interprétatif sont mobilisés, le dernier en regard de la capacité des dirigeants à légitimer la nécessité d'un changement.

Au-delà de ces divergences, il est intéressant de constater que les modes de gouvernement des universités convergent vers un modèle qui valorise la discussion et le consensus mais que la pureté de ce modèle n'est pas partout la même. Nous avons en effet constaté, qu'à l'occasion des décisions stratégiques, d'autres moyens sont mis en œuvre pour faire « accepter » les mesures prises. Cette observation nous conduit à une brève réflexion sur le modèle organisationnel des universités.

En guise de conclusion

Si la plupart des universités semblent, en toute apparence, se rapprocher du modèle de la bureaucratie professionnelle, on ne peut manquer d'être frappé par le recours à des moyens d'intervention internes plus directs. Nous avons constaté, en effet, que dans nombre de cas sont à l'œuvre des forces « centripètes » qui tendent à concentrer le pouvoir – et notamment la capacité d'influencer directement les processus de décision – au sommet. Dans d'autres situations, au contraire, sont présentes des forces plus « centrifuges » dans la mesure où il y existe des capacités d'influence sur la prise de décision plus nombreuses et plus diffuses. Nous pouvons dès lors envisager l'hypothèse selon laquelle les universités se différencieraient les unes des autres par l'existence de deux sous-modèles.

Faut-il y voir l'effet d'un système qui se vit de plus en plus comme en état de crise ou faut-il y voir une évolution des systèmes de gouvernement des universités ? Si oui, quels sont les facteurs qui conduisent ?

A ce stade, l'enquête ne permet évidemment pas de répondre mais il nous semblait important de signaler ici la poursuite de notre recherche en la matière.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Programme Pôles d'attraction interuniversitaires P4/28 – État belge, Services du Premier ministre, Services fédéraux des affaires scientifiques, techniques et culturelles – dans le cadre duquel cet article a été rédigé. Les auteurs du rapport tiennent à remercier également les personnes suivantes sans lesquelles l'enquête n'aurait pu être réalisée :

- l'ESMU, pour nous avoir demandé cette étude, nous pensons particulièrement aux Professeurs Tabatoni et Tavernier ;

- Madame Burquel qui nous a particulièrement aidés à cette fin ;
- Tous les membres du Comité scientifique : les Professeurs P. Blasi, P. de Meijer, J. Gerlach, P. Louis, M. Mac Gowan, P. Tabatoni, K. Tavernier, J. Valles, F. Van Vught et Messieurs A. Barblan, J. Fürstenbach.
- Nos collègues de l'Université Libre de Bruxelles qui ont participé à la première élaboration du questionnaire : les Professeurs M.C. Adam, A. Eraly, M. Gassner, J.C. Praet et Madame C. Zoller.
- Ces remerciements s'adressent aussi à Madame P. Dekie pour le soin qu'elle a apporté à l'organisation et à la présentation du rapport.
- Ainsi qu'à Monsieur E. Lambion qui a participé aux interviews et à la préparation du rapport.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. LATOUR, B. (1988), *La vie de laboratoire*, Paris, La Découverte ; VINCK, D. (éd.) (1991), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, De Boeck, Bruxelles, et JASANOV, S. et al. (éds) (1995), *Handbook of Science and Technology Studies*, Sage Publishers, Londres.
2. BOURDIEU, P. (1975), « The specificity of the scientific field and the social condition of the progress of reason », *Social Science Information*, vol. 14, pp. 19-47 et CLARKE, B.R. (1987), *The Academic Profession : National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, Berkeley.
3. *Les études statistiques de l'OCDE*.
4. THYS-CLÉMENT, F., « Recherche et enseignement : efficacité, équité et volonté collective » (1990), « Croissance endogène et éducation. Les enjeux du développement » (1991), « Capital humain : formation générale, formation spécifique. Quels rôles pour l'université? » (1992) et « Effets de levier et cercle vertueux : science et technologie, moteurs du développement régional » (1993), *Éditions de l'Université de Bruxelles*.
5. FRIEDBERG, E. et MUSELIN, C. (1989), *En quête d'universités*, et FRIEDBERG, E. et MUSELIN, C. (éds) (1992), *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, L'Harmattan, Paris.
6. VAN VUCHT, F.A. (éd.) (1989), *Government Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, GOEDEGEBUURE, L. et VAN VUGHT, F.A. (éds) (1994), *Comparative Policy Studies in Higher Education*, Center for Higher Education Policy Studies, Utrecht.
7. Rappelons que les processus de formation des stratégies peuvent revêtir un caractère formalisé et planifié, comme ils peuvent être le fruit de processus d'émergence. Voir MINTZBERG, H., et WATERS, J.A. (1985), « Of strategies, deliberate and emergent », *Strategic Management Journal*, vol. 6, pp. 257-272. Pour une revue critique des modèles de formation des stratégies, voir BROUWERS, I., CORNET, A., PICHULT, F. et WILKIN, L. (1992), *Synthèse critique des modèles relatifs à la formation des décisions stratégiques*, Services de Programmation de la politique scientifique, Bruxelles.
8. MINTZBERG, H. (1986), *Le pouvoir dans les organisations*, Les éditions d'organisation et Les éditions Agence d'ARC, Paris/Montréal.
9. MINTZBERG, H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation, Paris.

10. Rappelons ici les critiques portées au modèle de la planification stratégique « pure et dure ». Voir MINTZBERG, H. (1995), *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Dunod, Paris ainsi qu'à FAULKNER, D. et JOHNSON, G. (1992), *The Challenge of Strategic Management*, Kogan Paul Ltd., Londres.
11. Cf. dans cette perspective : ANSOFF, H.I. et MCDONNEL (1990), *Implanting Strategic Management*, Prentice Hall, New York.
12. Cf. la notion de « fit » développée par LAWRENCE, P.R. et LORSCH, J.W. (1967), *Adapter les structures de l'entreprise. Intégration ou différenciation*, Éditions d'Organisation, Paris.
13. Dans cette perspective, citons : PETTIGREW, A. (1973), *The Politics of Organizational Decision-Making*, Tavistock, Londres ; PFEFFER, J. et SALANCIK, G.R. (1978), *The External Control of Organizations : A Resource Dependence Perspective*, Harper and Row, New York.
14. LINDBLOM, C.E. (1968), *The Policy Making Process*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, et le prolongement normatif qu'en fait QUINN, J.B. (1980), *Strategy for Change : Logical Incrementalism*, Irwin, Homewood (Ill.).
15. WEICK, K. (1979), *The Social Psychology of Organization*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
16. Un exemple d'approche « pluraliste » peut être illustré par HARDY, C., « Les stratégies internes des universités canadiennes face aux restrictions budgétaires », in FRIEDBERG, E., et C. MUSELIN (1992), *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-90. Par ailleurs, le point de vue développé ici est, en grandes parties, issu de : BROUWERS, I., WILKIN, L., CORNET, A., et PICHAULT, F. (1995), *Contribution à l'analyse des processus de changements organisationnels dans les entreprises belges*, Bruxelles, Services fédéraux des affaires scientifiques, techniques et culturelles.

Annexe

**Universités dont les responsables
ont fait parvenir un questionnaire :**

Allemagne :	Freie Universität Berlin Universität Dortmund Technische Universität Dresden
Belgique :	Université Libre de Bruxelles Katholieke Universiteit Leuven
Espagne :	Universitat Autònoma de Barcelona
France :	Université des Sciences et Technologies de Lille Université de Rennes II
Italie :	Università Commerciale Luigi Bocconi Politecnico di Torino Università di Roma III
Pays-Bas :	Universiteit Twente
Portugal :	Universidade do Aveiro Universidade do Porto
Royaume-Uni :	University of Warwick University of Sussex
Suède :	Kungl Tekniska Högskolan Lunds Universitets
Suisse :	Université de Genève

GÉRER LES RÉPONSES ORDINAIRES ET MARGINALES A LA DIVERSITÉ

Craig McInnis
University of Melbourne
Australie

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur de masse pousse les gestionnaires de l'université à élaborer, à l'échelon des établissements, des stratégies visant à adapter les demandes institutionnelles des universités aux antécédents des étudiants, à leurs attentes et à leurs exigences nouvelles. L'expansion de l'enseignement tertiaire accroît la masse critique des étudiants qui ont besoin, pour avoir de bonnes chances de réussir à l'université, d'un important soutien de la part des établissements. On examine dans cet article les réponses adoptées par les établissements face à l'hétérogénéité croissante des effectifs en Australie, en s'attachant tout particulièrement aux stratégies destinées à la première année des études de premier cycle. La mesure dans laquelle les réactions des établissements sont intégrées à la pratique ordinaire des programmes universitaires, mises en œuvre à la marge au moyen de programmes parallèles, ou les deux à la fois, pose un problème permanent à la direction des universités.

La diversité des caractéristiques originelles des effectifs étudiants en Australie n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui l'est en revanche est la présence dans les salles de cours d'une masse critique d'étudiants appartenant à des sous-groupes autrefois sous-représentés à l'université, à laquelle s'ajoute le changement du vécu des étudiants et de ce qu'ils attendent de l'université. L'hétérogénéité des effectifs signifie désormais bien plus que la présence en nombre croissant, et selon des proportions nouvelles, d'étudiants ayant des antécédents sociaux, économiques et ethniques divers. Le niveau et l'ampleur de l'activité institutionnelle actuellement destinée à répondre aux diverses exigences des étudiants montrent clairement que l'Australie est aux prises avec un ensemble de dynamiques nouvelles qui transcendent les profils démographi-

ques. L'une des principales priorités de la Direction de l'enseignement supérieur est l'intégration des stratégies institutionnelles visant à gérer les réalités quotidiennes de cette diversité qui couvrent tous les aspects de l'enseignement universitaire et de l'administration des étudiants.

La diversité due à l'expansion rapide des effectifs et de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur tient au fait que l'on admet désormais que des antécédents éducatifs très divers préparent à l'entrée à l'université. A l'effet exercé sur les universités par ces variations s'est ajoutée l'évolution des mentalités, des attentes et des situations des étudiants. Alors qu'il y a peu de temps encore, les activités conçues pour les étudiants ayant des besoins spéciaux étaient reléguées à la périphérie des établissements sous forme de programmes de soutien, les universités sont à présent fortement incitées à formuler et à financer des structures et des processus qui couvrent tout l'éventail des activités pédagogiques et administratives. Les réactions des universités australiennes se sont généralement traduites de façon très distincte par certains aménagements progressifs des programmes d'études et de l'enseignement dispensé. Cependant, il est devenu particulièrement important d'aborder les tensions récurrentes dues à l'écart entre les attentes des établissements et celles des étudiants, face à la réduction continue du financement public, à l'émergence imminente sous des formes diverses d'un financement calculé en fonction des résultats, et à la concurrence de plus en plus intense dont les étudiants font l'objet.

On décrit dans cet article certaines formes actuelles de cette hétérogénéité, ainsi que les moyens auxquels les universités australiennes ont recours pour résoudre les problèmes posés par la diversité. On s'y attache plus particulièrement à la première année des études de premier cycle où l'effet de la diversité est le plus vivement ressenti par les universités, d'autant que les étudiants plus nombreux qui entrent actuellement à l'université ont besoin d'une aide précoce qui dépasse les normes antérieures. La discussion s'inspire de travaux issus d'une récente étude nationale de la première année d'étude, effectuée à la demande du *Committee for the Advancement of University Teaching* (McInnis et James, 1995). Cette étude comprend une enquête menée au milieu de l'année 1994, auprès de 4 000 étudiants de première année, et des études de cas sous forme d'entretiens avec le personnel et les étudiants de sept universités représentant diverses configurations institutionnelles. En outre, toutes les universités australiennes ont fait l'objet d'une enquête destinée à explorer la nature et l'importance des activités mises en œuvre pour prendre en compte l'évolution des effectifs de première année.

Que ce soit pour les étudiants ou pour les universités, les préoccupations habituellement associées à l'entrée dans la première année d'enseignement universitaire sont actuellement bien plus complexes et plus lourdes qu'elles ne l'étaient pour les générations précédentes. En premier lieu, le coût des taux de

déperdition est plus élevé pour les établissements dans un environnement sensible aux forces du marché où le financement public, la réputation des établissements et la viabilité des enseignements sont en jeu. Les coûts d'une expérience mal vécue par les étudiants au cours de la première année, notamment à l'occasion du processus initial de passage, sont facilement sous-estimés du fait qu'ils se révèlent souvent pendant les années suivantes sous forme d'interruption ou d'échec des études (Pargetter, 1995 ; Tinto, 1995). Bien que des programmes de transition et de rétention soient depuis des années pratiqués par les établissements aux États-Unis, il ressort de rapports récents que le taux des abandons s'est accru, atteignant 27 pour cent d'étudiants de première année qui ne se réinscrivent pas l'année suivante (*Times Higher*, 1996). Les universités et collèges universitaires américains ont nettement tendance à prêter plus d'attention à la première expérience vécue dans l'enseignement supérieur, considérée comme un déterminant important de la qualité du premier diplôme universitaire (El-Khawas, 1995). En Australie, les chiffres relatifs à l'interruption des études sont difficiles à connaître avec précision, mais la plupart des analystes estiment qu'ils se situent entre 15 et 20 pour cent.

ASPECTS DE LA DIVERSITÉ DES EFFECTIFS DU PREMIER CYCLE

Pour ce qui est de la fixation des priorités de gestion, la diversité des effectifs présente des dimensions variées qui se recouvrent parfois. La notion habituelle de diversité des origines concerne le plus souvent des variables telles que le sexe, le lieu de naissance et les antécédents éducatifs qui précèdent l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Au début des années 90, la politique australienne de l'enseignement supérieur identifiait six catégories d'étudiants auxquelles devait s'adresser en priorité les mesures prises par les universités : les aborigènes et les habitants des îles du détroit de Torres, les femmes (dans les domaines d'études non traditionnels), les personnes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, les personnes handicapées, les habitants de zones rurales et isolées, et les personnes provenant de milieux socio-économiques défavorisés. L'étude nationale du vécu de la première année fait apparaître des différences sensibles entre ces catégories, notamment pour ce qui est de l'adaptation à l'université, du sens de l'objectif à atteindre, de la valeur attribuée à la connaissance et des habitudes de travail.

A mesure que la représentation des différents sous-groupes évolue, les réponses des universités aux besoins nés de la diversité doivent s'ajuster pour tenir compte de différenciations plus subtiles. Les femmes constituent la majorité (54 pour cent) de tous les effectifs des universités australiennes, mais on s'intéresse actuellement à leur sous-représentation dans des disciplines habituellement masculines telles que l'ingénierie. De même, la diversité que l'on attribue

généralement aux étudiants étrangers se modifie. Dans douze universités australiennes, ils représentent plus de 10 pour cent des effectifs (DEET, 1996) et certaines universités estiment que leur proportion pourrait atteindre 25 pour cent (Gallaugh, 1996). Ces chiffres masquent la concentration, tant numérique que proportionnelle, des étudiants internationaux dans certains cours. Mais on remarque moins le déplacement de l'équilibre entre hommes et femmes parmi les étudiants étrangers ; en effet l'augmentation la plus forte est celle des étudiantes qui représentent désormais plus de 50 pour cent de cette catégorie. Cette plus grande diversité des étudiants étrangers appelle une nouvelle série de réponses de la part des universités qui sont confrontées à des contrastes culturels plus tranchés et plus complexes.

Les jeunes sortis de l'enseignement secondaire représentent au maximum 60 pour cent environ des nouveaux entrants du premier cycle dans un tiers seulement des universités australiennes (la moyenne nationale est de 51 pour cent exactement), mais le débat public sur le passage à l'enseignement supérieur et les résultats des études part toujours du principe que les classes de première année sont encore composées pour l'essentiel de jeunes de 18 ans qui viennent de quitter l'école secondaire. Mise à part une période courte et récente au cours de laquelle les pouvoirs publics ont imposé aux universités d'inclure dans leurs effectifs un nombre cible de jeunes issus de l'école secondaire, l'enseignement supérieur australien accueille un très grand nombre d'étudiants adultes dans le premier cycle. Si leur proportion est en fait actuellement inférieure dans les établissements à ce qu'elle était au début des années 80 – en 1981, ils représentaient près de 59 pour cent des étudiants entrant dans le premier cycle – ils constituaient néanmoins 47 pour cent des nouveaux entrants en 1994. La diversité des âges varie très sensiblement selon les établissements et les domaines d'études.

Par ailleurs, les modalités formelles de fréquentation n'ont pas changé autant que l'on aurait pu s'y attendre en Australie. Malgré l'impression très répandue selon laquelle un système plus ouvert et plus souple favoriserait la poursuite des études à temps partiel et hors des campus, il s'avère que la proportion des étudiants à plein-temps était plus élevée en 1995 (59 pour cent) que dix ans auparavant, et que celle des étudiants *extra-muros* (12 pour cent) est restée virtuellement inchangée au cours de la même période (DEET, 1995, 1996). Une évolution nettement plus importante mais moins bien comprise concerne le temps que les étudiants passent dans les établissements et ce qu'ils y font. L'une des questions essentielles pour les universités dans un climat qui favorise la souplesse de l'organisation concerne la définition de notions telles que les études « à temps complet » et « *intra-muros* ». Les catégories administratives ont occulté la diversité des engagements pris par les étudiants alors que, dans certains cas extrêmes, ils peuvent être inscrits à temps complet et effectuer un travail rému-

né pendant un nombre d'heures équivalent. Dans la pratique, la fréquentation à temps complet signifie de plus en plus une fréquentation à temps partiel, ce qui est une source de confusion et de frustration pour le personnel universitaire et rend difficile la gestion des programmes. Les corrections apportées peu à peu par les universitaires à leurs emplois du temps, à la fixation des dates de remises du travail demandé aux étudiants, et les efforts tentés pour faciliter l'accès aux ressources, ont défini des attentes de la part des étudiants (et de la direction) qui devront être prises en compte dans les processus et les structures à mesure que le recours à l'instruction fondée sur la technologie se généralise.

LA DIVERSITÉ DANS LES SALLES DE COURS

Les questions issues de la diversité des étudiants se posent dans la réalité quotidienne de l'instruction, de la discussion et de la résolution des problèmes en salle de cours où la nature et l'importance du « dosage » des étudiants sont déterminantes. On ne tient généralement pas compte de l'effet sur le climat de la salle de cours des variations des mentalités et des comportements des étudiants. Alors qu'un ensemble d'ajustements concernant le programme d'études et l'enseignement s'impose quand il existe une forte concentration d'un sous-groupe donné ayant des exigences spéciales, il peut être nécessaire d'agir différemment lorsqu'il existe des différences manifestes entre les antécédents des étudiants ou leurs modes de fréquentation. Il n'est plus possible de supposer que la pertinence et la qualité de la scolarité antérieure sont également réparties parmi les nouveaux entrants du premier cycle. Dans les dernières années de l'enseignement secondaire, les élèves australiens « peuvent désormais associer les études théoriques et les modules professionnels, suivre une discipline universitaire en même temps que leurs études scolaires et s'instruire sur le lieu de travail et dans les collèges de TAFE (*Technical and Further Education*) » (Anwyl, 1996). C'est cette diversité du vécu des élèves de l'enseignement secondaire qui rend difficile toute cohérence du programme d'études de la première année universitaire et fait régner, au sujet des niveaux, un climat d'ambivalence et de tension.

A titre d'illustration, les compétences et les motivations des étudiants adultes sont suffisamment différentes pour exiger un traitement adapté. On sait depuis longtemps que « les étudiants de premier cycle qui ont déjà fait des études supérieures ont en général des résultats supérieurs à ceux des étudiants dont l'admission s'est faite dans d'autres conditions » (Dobson, Sharma et Haydon, 1996). Au contraire, les jeunes sortis de l'école secondaire constituent pour les universités une catégorie à problèmes, dans la mesure où ils sont moins certains de leurs rôles, moins assidus dans leurs habitudes de travail, et moins orientés vers les études théoriques que leurs condisciples adultes (McInnis et

James, 1995). Comme toujours, les différences sont plus sensibles à l'intérieur des groupes qu'entre eux. Il n'en reste pas moins que, confrontés à un mélange dans un même cours d'étudiants jeunes et adultes, les professeurs doivent souvent faire face à deux séries souvent fort différentes de motivations, de mentalités et d'expériences.

En définissant le problème essentiel de l'enseignement supérieur de masse en fonction d'une hétérogénéité des effectifs fondée uniquement sur les caractéristiques habituelles énumérées ci-dessus, on laisse de côté une profonde modification qui se manifeste dans les rapports que les étudiants s'attendent à avoir avec l'université et avec leurs professeurs. Pour les jeunes étudiants de premier cycle en particulier, on constate une tendance au désengagement vis à vis de l'université, à savoir que les étudiants s'attendent de plus en plus à ce que l'université s'adapte à leur mode de vie plutôt que l'inverse. Il ressort d'une analyse de tendance conduite pendant 30 ans aux États-Unis que les étudiants passent désormais plus de temps à faire un travail rémunéré et fréquenter leurs amis et moins de temps à étudier (HERI, 1996). Une étude menée en Finlande fait remarquer que l'université n'est plus au centre de la vie des étudiants – la relation est plus morcelée (Kuittinen, Hayrynen et Kekale, 1993). Ce thème apparaît dans les entretiens avec les professeurs et les étudiants australiens, les professeurs faisant valoir que les jeunes étudiants attendent d'eux qu'ils modifient leurs exigences pour tenir compte des impératifs de l'activité rémunérée qu'ils exercent (McInnis et James, 1995). Les changements progressifs apportés à la souplesse de l'organisation des cours, aux styles d'enseignement, à l'organisation des programmes, et notamment à la mise en place de programmes de soutien à l'étude, ont concidé avec l'évolution des attentes des étudiants et l'ont sans doute renforcée. Ces deux changements, la diversité et le « désengagement » (qu'il serait peut-être plus juste d'appeler « engagement sélectif ») laissent entrevoir une évolution chez les étudiants vers une conception moins intégrée ou holistique de la vie universitaire.

LES RÉPONSES A LA DIVERSITÉ AU COURS DE LA PREMIÈRE ANNÉE

C'est au point de passage que représente l'entrée en première année de l'enseignement supérieur que se pose avec le plus d'acuité le problème de la diversité pour la gestion de la qualité. En effet, les universitaires ont actuellement l'impression d'être soumis à fortes pressions pour tenter de combler le fossé entre les connaissances des étudiants et les bases nécessaires à la poursuite indépendante d'études supérieures. Il y a, bien entendu, déjà eu des activités visant à améliorer la qualité au cours du premier cycle – généralement par vagues associées aux augmentations soudaines des taux de fréquentation. Au début des années 90, quand les universités australiennes ont résolu les pro-

blèmes immédiats et manifestes d'effectifs des classes et de locaux posés par les brusques augmentations du nombre des étudiants, elles ont commencé à s'intéresser aux problèmes plus subtils et complexes soulevés par la diversité. Le niveau de l'intérêt porté aux questions de passage à l'enseignement supérieur est appelé à s'intensifier à mesure que les universités mettent au point des indicateurs de résultats plus précis, centrés sur la rétention des cohortes et les taux d'achèvement, et que le financement en fonction des résultats fournit la motivation nécessaire.

Programmes de soutien aux étudiants

Les réponses à la diversité actuellement appliquées en Australie vont des mesures très générales qui s'adressent à l'ensemble des étudiants à certaines initiatives très spécialisées qui visent des sous-groupes précis. L'entrée dans l'enseignement supérieur prend habituellement la forme d'une semaine d'orientation comprenant une présentation des installations et des procédures administratives de l'université, ainsi qu'une gamme d'activités conviviales et d'autres rites de passage. Mais à présent, les problèmes clairement posés par les écarts entre étudiants, et notamment leur degré de préparation et leur idée de ce que représentent les études universitaires, ont incité certains établissements à associer à leurs efforts de recrutement des programmes à long terme de sensibilisation menés dans les écoles dont proviennent les étudiants de première année, afin que ceux-ci connaissent les attentes de l'universités bien avant d'intégrer le campus. Par exemple, pour faciliter cette démarche dans une université, des professeurs travaillent « sur place » dans les écoles, tandis que les professeurs du secondaire sont, à leur tour, invités par l'université pour effectuer des stages d'un an dans les différents départements (Monash, 1995).

Pour les sous-catégories bien repérées, les réponses aux écarts et aux lacunes constatées dans la préparation des étudiants prennent la forme de programmes-passerelles. Les stratégies adoptées peuvent être essentiellement correctives et couvrir à la fois la connaissance d'un sujet donné et les techniques d'apprentissage, ou consister à donner aux nouveaux étudiants confiance en eux-mêmes au moyen d'efforts d'acculturation. Les programmes-passerelles et le « soutien aux études » tirent leur origine des politiques d'accès et d'équité mises en œuvre au début des années 80 en Australie où leur financement était assuré au titre d'une série de dispositifs pris en faveur des étudiants défavorisés. Un programme de soutien aux études offrait en général aux étudiants une semaine environ d'activités (volontaires) organisées avant le début du semestre et portant sur les compétences requises pour rédiger et présenter des devoirs et rechercher l'information correspondante, ainsi qu'une sensibilisation à la culture de l'acquisition des connaissances dans l'enseignement supérieur (Webb, 1996). Une autre démarche, liée à la première et de plus en plus répandue, consiste à rendre le

discours des diverses disciplines plus intelligibles pour les étudiants. Au minimum, il s'agit d'expliquer aux étudiants comment ils sont censés s'instruire dans la discipline en question. Alors qu'auparavant les programmes spécialisés attiraient principalement des étudiants d'âge adulte qui n'avaient jamais fréquenté l'enseignement supérieur et quelques étudiants d'origines ethniques diverses, ces cours accueillent désormais de plus en plus d'étudiants qui poursuivent leurs études et d'autres qui sortent de l'école secondaire. Dans certains domaines d'études, notamment les sciences sociales et humaines, les universités répondent depuis longtemps aux exigences spécifiques des étudiants adultes. Désormais, les sciences trouvent de nouvelles voies d'accès en mélangeant les cours passerelles et les cours supplémentaires, parfois suivis simultanément avec les études de base de la première année.

« L'instruction supplémentaire », adaptée des États-Unis où elle fait depuis longtemps partie des mesures d'intervention, est une autre stratégie qui gagne du terrain dans les universités australiennes. Il s'agit d'un exemple particulièrement parlant de l'orientation des réponses à la diversité, car elle vise des domaines « à risques » (et non des étudiants « à risques ») tels que les statistiques ou la programmation informatique de première année. Cette méthode vise la peur de l'échec et le manque de connaissances théoriques et pratiques spécifiques en faisant appel à des « instructeurs » et « mentors » choisis parmi les autres étudiants, et à la formation de « communautés d'apprentissage » pour faciliter l'enseignement de sujets difficiles à des étudiants aux antécédents très divers. Il est ironique de constater que cette méthode reflète, sous une forme différente et avec des motivations dissemblables, l'idée venue de l'époque élitiste, selon laquelle les étudiants entrant à l'université étaient appelés à faire partie d'une communauté d'érudits. Les méthodes d'apprentissage en collaboration et d'enseignement par les condisciples constituent des environnements pédagogiques structurés et étroitement maîtrisés dans lesquels les « tuteurs » peuvent jouer, sous surveillance, des rôles multiples.

Ces réponses intensives à la diversité dépassent évidemment les tâches universitaires normales. Un personnel auxiliaire et des unités de soutien spécialisées en grand nombre complètent actuellement dans tout le pays les unités traditionnelles d'aide à l'apprentissage. Dans les universités australiennes, les unités de soutien aux études sont le plus souvent organisées par l'administration centrale et relèvent d'un vice-chancelier adjoint. Cependant, comme le note Postle, alors que leur implantation centrale les maintient au plus près de la mission de l'établissement, le recrutement de ces unités se fait, pour l'essentiel, au moyen d'engagements à temps partiel, ce qui fait que « le message que cette modalité de recrutement transmet aux étudiants et aux enseignants est que l'unité et ses cours n'ont qu'une importance relative et que l'opération est assez marginale » (Postle, 1995, p. 33). On peut également dire que la marginalisation

de ces activités tient aussi à leur mise en œuvre en fonction des besoins, soit en réponse à une initiative des pouvoirs publics et aux incitations financières correspondantes, soit sous l'effet des initiatives prises par les intéressés eux-mêmes.

Les cours et leurs variations

Les réponses apportées à la diversité au niveau des cours et des départements dans les universités australiennes sont, dans l'ensemble, de deux ordres : des ajustements progressifs du programme d'études et des pratiques pédagogiques ordinaires ou des innovations qui supposent une révision en profondeur de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Parmi les exemples des réponses « ordinaires » tirés de l'enquête nationale, citons un cours d'ingénierie de première année dans lequel jusqu'à 15 pour cent des étudiants arrêtent leurs études et 50 pour cent des effectifs seulement passent. D'après les enseignants ce sont les insuffisances du niveau des connaissances dans des domaines précis (mathématiques et physique) et le manque de techniques d'apprentissage qui posent les problèmes principaux. Un cours d'été intensif a donné aux étudiants en ingénierie qui avaient échoué en mathématiques la première année la possibilité de se préparer à affronter la deuxième. Un département d'économie a réagi de façon plus progressive en modifiant ses méthodes d'évaluation, remplaçant à l'occasion des examens les questions traditionnelles exigeant un effort de rédaction par des questions à choix multiples, et en adoptant des questions appelant des réponses courtes qui font appel davantage à la mémoire qu'à l'analyse. Dans un cours de mathématiques s'adressant à près de 2 000 étudiants de première année, la diversité de niveau des effectifs a donné lieu à toute une série de réponses. Lorsque des cours particuliers supplémentaires n'ont pas eu l'effet souhaité, on a instauré une différenciation des étudiants qui ont été placés, selon les résultats d'épreuves à visées diagnostiques, dans des cours plus homogènes ayant des rythmes de progression différenciés.

Les autres réponses à la diversité comprennent des cours de base qui prennent la forme d'un programme généraliste à tendance culturelle. Confrontées à un éventail plus ouvert de compétences et d'antécédents, quelques universités australiennes cherchent les moyens d'amener les étudiants à un même niveau de base avant qu'ils entreprennent des études spécialisées. Ces méthodes reposent sur l'idée que les étudiants ne sont pas prêts, c'est à dire qu'ils ne maîtrisent pas les connaissances théoriques et pratiques générales, mais elles laissent aussi entendre que les étudiants ne sont pas en mesure de choisir à bon escient leurs spécialisations universitaires. En fait, l'enquête effectuée en 1994 sur les étudiants de première année a montré que plus d'un tiers d'entre eux ne pensaient pas être prêts à suivre des études universitaires, et qu'ils étaient à peu près aussi nombreux à souhaiter une introduction plus générale à la première année (McInnis et James, 1995). Parmi les propositions destinées à changer la structure

des études de premier cycle, on trouve un modèle plus radical comprenant un « diplôme associé » préparé en deux ans et suivi d'un autre programme de deux ans aboutissant au premier diplôme. Il est probable que les pressions en faveur d'une première année de culture plus générale l'emporteront sur la volonté de rendre moins spécialisés dans leur ensemble les cours menant au premier diplôme.

Face à l'inévitable importance accordée aux conséquences négatives de la diversité des étudiants, on a souvent tendance à passer sous silence la mise au point de programmes d'enrichissement pour les plus doués. L'enquête sur la première année d'étude universitaire a révélé l'existence d'un certain nombre de programmes accélérés ou supérieurs, récemment créés à l'intention des étudiants doués dans certains sujets spécialisés. Ils répondent en partie à l'idée que la plus grande diversité des niveaux qui caractérise les classes nombreuses oblige les enseignants à s'adresser aux étudiants moyens ou faibles, ce qui risque de compromettre les talents et les intérêts des meilleurs.

INCIDENCES POUR LA QUALITÉ ET POUR L'ASSURANCE DE QUALITÉ

Il y a un contraste frappant entre l'évaluation très générale de la qualité actuellement menée dans les universités australiennes et la situation décrite il y a dix ans seulement, où l'on ne trouvait guère d'évaluations systématiques ou régulières des résultats institutionnels (Bourke, 1986). Si les mécanismes d'assurance de qualité et les diverses formes d'évaluation qui fonctionnent actuellement dans le pays sont nettement plus élaborés, ils manquent encore de précision pour ce qui est de la gestion de la diversité des étudiants et, d'ailleurs, de l'ensemble de leur vécu.

La prolifération des réponses marginales aux problèmes posés par la diversité rend difficile la gestion de la qualité, notamment aux points de passage qui sont les pierres de touche essentielles de la qualité dans un système d'enseignement supérieur de masse. Nombreux sont les étudiants de première année qui arrivent actuellement à l'université sans vraiment comprendre la différence entre l'école et l'université, ou dont les techniques de base semblent si insuffisantes qu'ils ne seraient pas en mesure de prendre en main leurs propres études. Toutefois, même en admettant que ces étudiants comptent sur l'université pour leur donner une chance raisonnable de réussite – à condition qu'ils fassent preuve d'un niveau de diligence acceptable – l'idée de se servir de la première année pour éliminer les éléments faibles n'est tout simplement plus acceptable dans un système d'enseignement supérieur de masse où l'utilisateur acquitte le coût de ses études, mais il reste difficile de savoir quand il convient de mettre en place des programmes-passerelles et des mesures de rattrapage.

Dans ces conditions, le problème qui se pose pour la qualité est que l'on s'attache inévitablement et de façon quasi exclusive à l'instruction proprement dite, aux dépens de l'ensemble de la vie de l'étudiant à l'université. Ce souci des résultats étroitement définis dans un système de masse risque d'être encouragé par l'orientation d'un grand nombre de programmes d'intervention visant à compenser les insuffisances des connaissances théoriques et pratiques des étudiants.

Sur les nombreux programmes conçus en réponse à la diversité, rares sont ceux qui ont des bases de données solides ou des méthodes permettant de savoir s'ils atteignent leurs objectifs. L'examen des réponses institutionnelles à la diversité des effectifs de première année ne fait guère apparaître d'évaluations des divers programmes, mis à part les enquêtes sur leur fréquentation et la satisfaction des usagers. Il ressort d'un rapport national sur la gestion, l'organisation et l'efficacité des programmes de soutien aux études qu'ils ne comportaient, dans leur majorité, aucune procédure d'évaluation des résultats (DEET, 1993). Il y a très peu de données qui puissent donner une indication de l'efficacité de ces efforts en matière de rétention ou de taux de poursuite des études, ou d'ailleurs des résultats d'ensemble des études. Les recherches sur l'effet des programmes destinés aux étudiants ayant des difficultés de langue ou d'apprentissage sont en général sporadiques et non coordonnées entre universités. Des instruments d'enquête génériques, mis au point sur place, sont souvent utilisés dans nombre d'universités, mais ils portent rarement sur les résultats des interventions sur les comportements ou les résultats, et rien n'est fait pour apprécier la convergence entre ces initiatives et les missions propres aux divers établissements.

La diversité des effectifs influe fortement sur la qualité parce que la question des niveaux se retrouve clairement posée aux universités. La collectivité en tant que partie prenante attend des universités qu'elles maintiennent les niveaux. Mais dans un système d'enseignement supérieur de masse qui obéit aux demandes des consommateurs, il ne fait guère de doute que le recours aux programmes d'intervention décrits ci-dessus oblige les universités à répondre davantage aux exigences des étudiants qui ont d'ores et déjà été sélectionnés. Le cycle du soutien aux étudiants et de leur dépendance est difficile à briser dès lors que l'on connaît les attentes des étudiants. Les actions correctives, la modification des demandes et l'inflation des notes sont étroitement liées quand les rapports entre professeurs et étudiants passent de la « culture », où un soutien de haut niveau s'assortit d'une forte demande de travail, à « l'indulgence » qui signifie que le soutien est important alors que les demandes sont faibles (Little, 1975).

UNE RÉPONSE INTÉGRÉE ?

Les responsables de la gestion des universités et de la planification stratégique se préoccupent manifestement de savoir dans quelle mesure les réponses institutionnelles à la diversité des effectifs s'intègrent aux programmes d'études ordinaires, ou continuent d'être assurés à la marge sous forme de programmes de soutien, ou encore se présentent sous forme d'un mélange des deux formules. Le risque de morcellement et de perte de cohérence et de continuité des programmes d'études, des méthodes d'évaluation et des niveaux est plus grand lorsque les interventions ne sont pas coordonnées. L'enseignement supérieur a pour évidente priorité de s'acheminer vers une planification intégrée où si le processus n'est pas conçu pour promouvoir la collaboration, il ne peut espérer favoriser effectivement les choix stratégiques (Dill, 1996, p. 40). Les difficultés ne manquent pas, comme le fait observer Dill, et la planification en collaboration destinée à intégrer les réponses classiques et marginales à la diversité des effectifs risque d'être particulièrement problématique, d'autant qu'elle appelle une nouvelle conception de l'interface entre enseignement et administration, mais aussi parce qu'elle fait planer une menace sur quelques idées fondamentales que les universitaires se font de leur rôle et de celui des universités.

Il n'en reste pas moins que l'impulsion en faveur d'une réponse intégrée à la diversité s'est accélérée considérablement au cours des deux ou trois dernières années, induite en partie par la mise en place du processus national d'assurance de qualité et en partie par l'apparition de nouvelles parties prenantes outre les étudiants et les professeurs. Les moyens que les universités utiliseront pour s'adapter aux nouvelles réalités des effectifs au niveau de la planification stratégique sont aussi divers que les populations qu'elles cherchent à servir. L'effet cumulé de l'accroissement du nombre des étudiants qui exigent une aide à l'étude est si fort que les ajustements mineurs des programmes et services universitaires ne suffiront pas dans la plupart des cas. Une planification stratégique intégrée est essentielle si l'on veut que les universités gardent la maîtrise de la forme et de la qualité de leurs programmes.

Il est ironique de constater qu'au moment même où les universités d'Australie devraient être en train de repenser l'organisation et la gestion de la diversité et le vécu de la première année, elles sont obligées de planifier « à la demande » pour faire face à une nouvelle période de restrictions budgétaires. Dans son examen de la gestion de l'enseignement supérieur australien à la fin de 1995, la Commission Hoare a noté que les universités étaient loin d'adopter la même optique stratégique des opérations. La Commission a d'ailleurs constaté que les liens entre les activités opérationnelles et les plans stratégiques étaient « ténus ou inexistantes » et que « dans bien des cas, les méthodes d'affectation des crédits, de gestion et de perfectionnement du personnel enseignant et

administratif, et la gestion des capitaux et d'autres avoirs étaient tout à fait distinctes des plans stratégiques» (Hoare, 1995, p. 62).

Les activités destinées à répondre aux exigences particulières d'une population étudiante en mutation ne manqueront pas de concurrencer les programmes ordinaires sur le plan de la légitimité et des ressources. Les organisateurs des services de soutien traditionnels aux étudiants trouvent une nouvelle raison d'être en prenant l'initiative des actions conçues pour répondre aux pressions induites par la diversité des effectifs. C'est notamment le cas des nouvelles universités spécialement chargées d'accueillir une population dont les taux de fréquentation et d'achèvement sont faibles. En même temps, l'adoption des mécanismes de transparence et d'assurance de qualité a pour conséquence inattendue d'offrir un soutien puissant aux groupes d'universitaires qui souhaitent adapter le programme d'études et l'enseignement aux impératifs de la diversité. Ces nouvelles communautés d'enseignants, d'administrateurs et de membres des services de soutien se constituent autour d'initiatives institutionnelles telles que la réforme de l'enseignement et des programmes d'études, les moyens de faciliter le passage des étudiants dans l'enseignement supérieur et d'améliorer la rétention, le suivi et l'évaluation du vécu des étudiants, la création d'autres voies d'accès à l'enseignement supérieur et l'ouverture aux technologies de l'information.

Une justification manifeste de l'intégration apparaîtra dès lors que l'on s'interrogera au sujet du rapport coût-efficacité des mesures prises pour satisfaire les besoins d'effectifs divers. L'exercice sera difficile mais nécessaire – il révélera très certainement l'importance du temps et des fonds dépensés au delà de l'organisation officielle des services de soutien. La réalité des demandes d'accès et de soutien qui émanent des sous-catégories d'étudiants, et l'émergence de ces groupes en tant que parties prenantes dans la défense de leurs droits soulèvent des difficultés pour les universités au moment où l'on cherche à réduire les coûts. Les universitaires chargés de coordonner les stratégies destinées à satisfaire les besoins de groupes spécifiques d'étudiants forment désormais des réseaux solides d'associations professionnelles et de groupes de pression. De même, les groupes d'étudiants font de plus en plus preuve de synergie dans leurs demandes de qualité et de souplesse dans l'organisation des cours. Les étudiants étrangers qui acquittent des droits d'études, par exemple, sont mieux organisés et s'expriment davantage au sujet de ce qu'ils attendent des unités administratives responsables de leur intégration et de leur bien-être.

A mesure que le niveau des activités s'élève, la maîtrise des initiatives prises pour faire face à la diversité peut changer de mains, passant du seul contrôle des enseignants à une action commune menée par les coordinateurs, les administrateurs, les spécialistes auxiliaires, les responsables du perfectionnement professionnel et les professeurs. La création de tribus et de territoires nouveaux au sein

de l'université se fera dès lors que la collectivité prendra conscience de ce que l'expérience vécue par les étudiants, sous ses formes nombreuses et diverses, doit être systématiquement gérée dans l'environnement concurrentiel du marché, en accord avec la mission des établissements. Les tensions inhérentes à la recherche concurrentielle des ressources sont manifestement exacerbées quand l'expansion rapide qui induit un système de masse est suivie par une diminution de l'aide publique et par la compression des budgets universitaires. A mesure que les pouvoirs publics réduisent leurs engagements financiers – et que s'accroissent ceux demandés aux étudiants – les universités devront prendre certaines décisions difficiles quant au niveau de ressources qu'elles sont prêtes à consacrer aux étudiants ayant des exigences particulières. Dans certains cas, les universités se voient obligées de continuer d'assurer des programmes dont elles ont l'impression de ne plus avoir les moyens. Cependant, alors que les programmes marginaux qui n'ont pas de rapports étroits avec les structures universitaires de base sont exposés aux effets de la réduction des coûts, les enseignants responsables des programmes ordinaires risquent de perdre le contrôle des programmes d'études et de l'enseignement alors que se constituent des associations nouvelles et malaisées avec un personnel spécialisé. Une action commune ne peut voir le jour que si l'on croit, en faisant peut-être preuve d'un optimisme excessif, que le personnel universitaire est capable de surmonter les divisions qui séparent les fragments habituellement autonomes constitués par les unités fonctionnelles. Cependant, les changements progressifs des rôles et des responsabilités qui s'accélèrent tandis que les universités s'adaptent à la diversité de leurs effectifs, amènent à penser qu'il n'y a guère d'autre solution possible que l'intégration.

RÉFÉRENCES

- ANWYL, J. (1996), « The Pre-tertiary Educational Experience of Students », communication présentée à la Conférence du Groupe du Pacifique, *First Year in Higher Education*, University of Melbourne (juillet).
- BOURKE, P. (1984), « Quality Measures in Universities », *Commonwealth Tertiary Education Commission*, AGPS, Canberra.
- DILL, D. (1996), « Academic Planning and Organizational Design: Lessons from Leading American Universities », *Higher Education Quarterly*, vol. 50, n° 1, pp. 35-53.
- DEET (1996), « Selected Higher Education Statistics 1995 Students », AGPS, Canberra.
- DEET (1996), « Diversity in Australian Higher Education Institutions », AGPS, Canberra.
- DEET (1995), « Selected Higher Education Statistics 1994 », AGPS, Canberra.
- DOBSON, I., SHARMA, R. et HAYDON, A. (1996), « Evaluation of the Relative Performance of Commencing Undergraduate Students in Australian Universities », in R. James, et C., McInnis, *Proceedings of the Second Pacific Rim Conference on the First Year Experience*, CSHE, Melbourne.
- EL-KHAWAS, E.(1995), *Campus Trends*, American Council on Education, Washington.
- GALLAUGHER, G.(1996), « Down under on the up », *Times Higher [Education Supplement]*, 19 juillet.
- HERI (1996), *The American Freshman, National Norms for Fall 1995*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles.
- HOARE, D. (1995), « Higher Education Management Review », AGPS, Canberra.
- JAMES, R. et MCINNIS, C. (dir. pub.) (1996), *Transition to Active Learning, Proceedings of the Second Pacific Rim Conference on the First Year Experience*, CSHE, Melbourne.
- KUITTINEN, M., HAYRYNEN, J., et KEKALE, J. (1993), « Study atmospheres and fields at the Finnish University: Field and representation of departments among students 1969-1989 », Communication présentée à la Conférence CHER, 1-3 juillet, Stockholm.
- LITTLE, G. (1975), *Faces on the campus: a psycho-social study*, Melbourne University Press, Melbourne.
- MCINNIS, C (1995), « Less Control and More Vocationalism: The Australian and New-Zealand Experience », in T. Schuller (dir. pub), *The Changing University?*, SRHE/Open University Press, Buckingham.

- MCINNIS, C. et JAMES, R. (1995), « First Year on Campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates », DEET, Canberra.
- MONASH UNIVERSITY (1995), *Making the Transition*, Conference Report, Clayton.
- PARGETTER, R. (1995), « Transition: Research, Analysis and Strategy », *Making the Transition*, Monash Conference Report, Clayton.
- POSTLE, G. (1995), « Australia » in P. Davies (dir. pub.), *Adults in Higher Education: International perspectives in access and participation*, Jessica Kingsley, Londres.
- Times Higher [Education Supplement]* (1996), « US drop-out rate hits high », 19 juillet.
- TINTO, V. (1995), « Educational Communities and Student Success in the First Year of University », *Making the Transition*, Monash Conference Report, Clayton.
- WEBB, J. (1996), « Strategies for Evaluating an Orientation to Higher Education Programme », in R., James et C., McInnis (dir. pub.), *Proceedings of the Second Pacific Rim Conference on the First Year Experience*, CSHE, Melbourne.

LES NOUVEAUX ENTRANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AUSTRALIE AVANT ET APRÈS

Ian R. Dobson

Monash University

Raj Sharma

Swinburne University

et

Anthony Haydon

Australian Credit Transfer Agency

Australie

RÉSUMÉ

On étudie dans cet article quelques-uns des changements qui se sont produits dans la composition des effectifs qui entrent dans l'enseignement supérieur australien, avant et après les réformes qui ont, en 1987/88, sensiblement accru l'accès à l'enseignement supérieur en Australie. On y cherche à établir le rapport entre ces changements et la « qualité », mesurée par la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur. La « qualité » des étudiants pourrait devenir un facteur important à l'avenir, compte tenu de l'expansion des effectifs et des modifications apportées à la base du financement et à ses orientations. Étant donné l'intérêt actuellement porté au financement calculé en fonction des résultats, la question des performances relatives de diverses catégories d'étudiants semble appelée à prendre plus d'importance encore. Mais le recours aux résultats des étudiants comme base de répartition des crédits publics ne devrait pas avoir le même effet sur toutes les universités. Certaines universités dépendent plus que d'autres des crédits de l'État et certains établissements attirent des étudiants dont la réussite est plus probable.

INTRODUCTION

A la suite de l'ouverture de l'enseignement supérieur australien (marquée par la publication du Livre blanc sur l'enseignement supérieur en juillet 1988), de nombreux étudiants qui, autrefois, n'auraient pas pu obtenir de place dans le système ont pu accéder aux études universitaires. Les effectifs dans leur ensemble sont passés de 421 000 en 1988 à plus de 604 000 en 1995. Près de 116 000 de ces étudiants supplémentaires fréquentent le premier cycle. Bien que les nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur de premier cycle viennent à la fois de l'enseignement secondaire et d'ailleurs, c'est le nombre de ceux qui ne sortent pas des écoles secondaires qui a le plus augmenté. Entre 1988 et 1994, le nombre des nouveaux entrants dans le premier cycle de l'enseignement supérieur est passé de 130 000 à 157 000, dont 10 000 environ avait déjà fait des études universitaires. Outre l'augmentation des effectifs, d'autres évolutions nouvelles comprennent la diversification de la base de financement, l'enseignement supérieur ne comptant plus exclusivement sur les crédits de l'État, et la tendance à l'adoption d'un financement calculé sur les résultats.

Dans cette étude, on examine les changements de la composition des nouveaux effectifs dans les enseignements de premier cycle entre la période qui précède et celle qui suit l'ouverture de l'enseignement universitaire, et on compare la « qualité » relative des différentes catégories d'étudiants admis.

MÉTHODOLOGIE

La collecte des statistiques relatives à l'enseignement supérieur australien est l'une des séries statistiques les plus complètes jamais soumises aux pouvoirs publics d'un pays. L'information sur les étudiants, fournie trois fois par an, couvre tous les aspects des effectifs, de la charge d'étudiants (c'est à dire la mesure du nombre des équivalents plein-temps d'étudiants), d'achèvement des cours, de l'obligation pour les étudiants d'acquitter des droits d'études, et comporte aussi des dossiers sur les programmes offerts et les départements d'enseignement. C'est le champ couvert par ces données qui rend possible l'analyse dont il est question dans cet article. Les statistiques sont tirées des dossier de renseignements par unité que les universités australiennes sont tenues de fournir chaque année aux pouvoirs publics. Il est non seulement possible d'analyser le nombre des étudiants d'après de nombreux paramètres qui intéressent les personnes et les programmes, mais aussi de calculer une mesure de résultat appelée *Student Progress Units* (SPU) (Unités de progrès par étudiant) pour chaque étudiant. Les SPU correspondent à l'achèvement réussi d'un sujet (les sujets étant les composantes des programmes d'études). L'achèvement réussi de tous les sujets suivis par un étudiant se traduit par la production par cet étudiant d'une *Student Progress Unit*. Les données disponibles dans l'enseignement supérieur australien permet-

tent d'organiser des tests valables pour comparer les différences entre les SPU moyennes générées par des sous-populations binaires d'étudiants.

CHANGEMENTS DE LA COMPOSITION DES EFFECTIFS

Le tableau 1 récapitule les changements de la composition des effectifs qui sont entrés dans les programmes de premier cycle entre 1988 et 1994. Il offre une vue d'ensemble de la situation avant et après les changements de politique qui sont intervenus depuis 1988.

Nouveaux entrants répartis selon le sexe

C'est en 1985 que le nombre des femmes entrant dans l'enseignement supérieur a pour la première fois dépassé celui des hommes. En 1988, les étudiantes représentaient 54 pour cent de tous les nouveaux entrants, passant à près de 56 pour cent en 1994, et ce bien que les femmes représentent moins de 49 pour cent des cohortes d'âge correspondantes (chiffres reposant sur le recensement de 1991). Les effectifs féminins ne sont pas répartis également dans tous les domaines d'études. Les femmes sont sur-représentées dans la santé, l'éducation, les lettres et les sciences humaines et sociales, et considérablement sous-représentées dans l'ingénierie, l'agriculture et l'architecture. Elles restent minoritaires dans l'administration des affaires, l'économie et les sciences, mais la forte croissance constatée depuis quelques années devrait se traduire par une égalité des effectifs dans ces domaines d'ici le début du siècle suivant.

Nouveaux entrants répartis selon le mode de fréquentation

La proportion des effectifs qui fréquente les cours à plein-temps est un autre changement à noter. Dans l'ensemble, la proportion des étudiants qui étudient sur le campus (*intra-muros*) ou en dehors (*extra-muros*) n'a pas changé. Il se peut que la volonté des pouvoirs publics de favoriser l'admission des jeunes issus de l'enseignement secondaire ait entraîné une baisse relative de la popularité des études à temps partiel menées sur le campus. Le tableau 1 montre l'augmentation des étudiants à plein-temps, aux dépens des étudiants de premier cycle qui font leurs études à temps partiel.

Nouveaux entrants répartis par domaine d'études

L'examen des domaines d'études fréquentés par les nouveaux entrants montre que l'éducation est le seul domaine qui connaisse une baisse absolue des effectifs. Le tableau 1 montre que les effectifs d'ensemble des nouveaux entrants n'ont, dans l'ensemble, pas varié en proportion des divers domaines d'études au

Tableau 1. Nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur de premier cycle suivant le sexe, le mode de fréquentation, le domaine général d'études et les conditions d'admission

	1988 Nombre	1988 % du total	1994 Nombre	1994 % du total	Augmen. Nombre	1988/94 % d'augmen.
Sexe						
Hommes	59 784	45.9	69 337	44.2	9 553	16.0
Femmes	70 488	54.1	87 405	55.8	16 917	24.0
Mode de fréquentation						
Intramuros – Plein-temps	92 749	71.2	115 947	74.0	23 198	25.0
– Temps partiel	22 801	17.5	22 791	14.5	-10	0.0
Extramuros	14 722	11.3	18 004	11.5	3 282	22.3
Domaine général d'études						
Agriculture, élevage	2 749	2.1	3 821	2.4	1 072	39.0
Architecture, bâtiment	2 418	1.9	3 320	2.1	902	37.3
Lettres, sciences humaines et sociales	34 431	26.4	39 244	25.0	4 813	14.0
Administration des affaires et économie	26 714	20.5	33 215	21.2	6 501	24.3
Éducation	20 271	15.6	15 869	10.1	-4 402	-21.7
Formation des ingénieurs et géomètres	8 629	6.6	11 735	7.5	3 106	36.0
Santé	13 975	10.7	19 067	12.2	5 092	36.4
Droit	2 001	1.5	4 904	3.1	2 903	145.1
Science	18 760	14.4	25 248	16.1	6 488	34.6
Médecine vétérinaire	322	0.2	319	0.2	-3	-0.9
Conditions d'admission						
Études supérieures achevées	12 597	9.7	14 020	8.9	1 423	11.3
Études supérieures inachevées	10 463	8.0	19 649	12.5	9 186	87.8
Fréquentation de l'enseignement supérieur	23 060	17.7	33 669	21.5	10 609	46.0
TAFE achevé ou inachevé	3 508	2.7	9 006	5.7	5 498	156.7
Sortis de l'enseignement secondaire	73 924	56.7	81 632	52.1	7 708	10.4
Étudiants adultes	8 871	6.8	8 361	5.3	-510	-5.7
Conditions d'admission spéciales	3 600	2.8	4 406	2.8	806	22.4
Examen ou évaluation	2 878	2.2	4 172	2.7	1 294	45.0
Emploi	834	0.6	1 703	1.1	869	104.2
Qualification professionnelle	1 774	1.4	2 772	1.8	998	56.3
Autres conditions	11 823	9.1	11 021	7.0	-802	-6.8
Premier contact avec l'enseignement supérieur	107 212	82.3	123 073	78.5	15 861	14.8
Total	130 272	100.0	156 742	100.0	26 470	20.3

Source : Department of Employment, Education and Training, séries de données agrégées (non publiées).

cours de la période étudiée. Une fois encore, l'éducation est le principal « perdant » depuis 1988, sa part des effectifs étant passée de près de 16 à 10 pour cent.

Nouveaux entrants répartis selon les conditions d'admission

Le tableau montre que 10 609 des 26 470 admissions supplémentaires enregistrées en 1994 par rapport à celles de 1988 concernaient des étudiants ayant déjà fréquenté l'enseignement supérieur, alors que près de 16 000 étudiants y entraient pour la première fois. En fait, la proportion des étudiants ayant déjà fréquenté l'enseignement supérieur est passée de 17.7 à 21.5 pour cent du total. La principale raison de cette augmentation est la tendance des étudiants à changer de programme avant l'achèvement, passant souvent d'un programme préparant à un seul diplôme à un autre préparant à plusieurs diplômes associés. Dans une certaine mesure, elle reflète sans doute aussi la plus grande tolérance des universités à l'égard de ces changements. Elle peut aussi correspondre à la plus grande diversité des cours offerts dans nombre d'universités à la suite de la période de fusions d'établissements du début des années 90. La proportion des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur de premier cycle a d'ailleurs diminué en proportion entre 1988 et 1994, passant de plus de 82 à 78.5 pour cent en 1994.

Sur les effectifs qui n'avaient jamais fréquenté l'enseignement supérieur 7 708 de plus étaient issus de l'enseignement secondaire, et 8 153 appartenaient à des cohortes venues d'ailleurs. La proportion des jeunes sortis de l'enseignement secondaire est passée de 69 à 66 pour cent au cours de la période étudiée. Sur les jeunes ne sortant pas de l'école secondaire, le groupe qui présente la plus forte augmentation en proportion vient du TAFE (*Technical and Further Education*). Depuis quelques années, de nombreux élèves du TAFE peuvent entrer dans l'enseignement supérieur nantis d'unités de valeur sanctionnant les études déjà suivies. L'importance future de cette catégorie semble garantie par le fait que plusieurs universités sont en réalité des établissements plurisectoriels, où les collèges de TAFE font partie de l'établissement plus largement conçu. En 1996, une université au moins (Monash University dans l'État de Victoria) offrait des programmes associés à ceux d'un collège de TAFE avoisinant. Il est aussi intéressant de noter que les étudiants adultes admis ont vu leur nombre diminuer.

Le tableau montre que les effectifs des nouveaux entrants dans le premier cycle ont augmenté de plus de 20 pour cent depuis 1988, et le nombre de « nouveaux entrants » qui commencent à suivre des cours a augmenté de près de 15 pour cent. Cet accroissement (et notamment l'augmentation des « premiers entrants ») s'est traduit par une hausse de 33 pour cent du nombre total des étudiants de premier cycle. Sachant que le système accueille ces étudiants supplémentaires, est-il raisonnable de supposer que l'expansion des effectifs a entraîné une baisse de la qualité des étudiants? L'augmentation du nombre d'étudiants qui commencent à étudier alors qu'ils possèdent des qualifications universitaires incomplètes est-elle le signe que les étudiants échouent dans les

études qu'ils ont choisies en premier, et décident ensuite de suivre des cours plus faciles ?

L'accroissement du nombre des jeunes accueillis dans l'enseignement supérieur à la sortie de l'école secondaire a dû, par définition, entraîner une diminution nominale des notes d'entrée dans l'enseignement supérieur par l'admission d'un plus grand nombre d'étudiants à la marge. En théorie, l'un des moyens d'examiner cette proposition en ce qui concerne les adolescents sortant de l'école secondaire consisterait à étudier les notes d'entrée dans l'enseignement supérieur entre les deux années. Mais ces notes risquent de ne pas constituer une mesure facile à utiliser au fil des années, et ce pour trois raisons. Premièrement, les États n'ont pas tous les mêmes échelles de valeur pour l'entrée dans le tertiaire. Ce n'est que depuis juillet 1996 que l'on peut rapprocher les échelles nominales des différents États. Deuxièmement, certains États (notamment Victoria) ont modifié l'échelle nominale utilisée pour l'entrée dans le tertiaire. Et troisièmement, le « glissement » des notes a dans le passé rendu les comparaisons dans le temps difficiles, sinon impossibles.

Les étudiants qui entrent pour la première fois dans l'enseignement supérieur mais qui ne sont pas issus du secondaire ont aussi vu leur nombre augmenter, mais ces étudiants n'ont pas de « note d'entrée dans le tertiaire » qui puisse utilement servir à les classer. Ils sont admis selon des critères qui sont différents pour chaque catégorie, ce qui rend toute classification impossible, notamment dans le temps.

L'un des moyens d'examiner la « qualité » des étudiants consiste à entreprendre l'analyse des Unités de progrès par étudiant (SPU). La mesure des SPU a été utilisée pour la première fois en 1979, après la création d'un groupe de travail du Comité des Vice-Chanceliers australiens (*Australian Vice-Chancellors' Committee*). Mais elle a été rapidement abandonnée, bien qu'un rapport publié en 1985 récapitule une étude chronologique des progrès des étudiants (AVCC, 1985). L'idée a été ressuscitée et époussetée vers la fin des années 80 par le Rapport Linke (Linke, 1991). La mesure dont il est question dans ce rapport est un développement de l'indicateur décrit par Linke sous le nom de « Subject Load Pass Rate » (Indicateur P2b).

Les résultats d'études antérieures ont été réunis dans cet article afin d'examiner les effets relatifs de la production d'unités de progrès par étudiant de différentes catégories d'étudiants.

Le tableau 1 note l'expansion du nombre relatif des étudiantes. L'analyse des SPU effectuée en 1991 (Dobson et Sharma, 1993) pour dix établissements montre que les femmes ont des résultats sensiblement supérieurs à ceux des hommes dans les dix établissements. Les étudiantes de premier cycle ont une valeur moyenne de SPU de 0.856, contre 0.808 chez les hommes. Étant donné

cette nette supériorité des résultats, on pourrait avancer que les résultats relatifs des effectifs seront améliorés par la plus forte représentation des femmes dans le système, puisqu'elles semblent être mieux armées pour s'accommoder des rigueurs de l'université. Il faudrait toutefois vérifier cette proposition en établissant la corrélation entre le sexe et la note d'entrée dans le tertiaire. Il est aussi intéressant de noter que cette supériorité des femmes ne se manifeste pas seulement dans les domaines où elles sont particulièrement nombreuses. Une étude ultérieure (Dobson et Sharma, 1994) examine de plus près la question des différences de résultats selon le sexe et note que les niveaux de performance des femmes sont relativement plus élevés dans virtuellement tous les domaines. Le seul domaine qui fait apparaître une supériorité masculine (Lettres, sciences sociales et humaines) n'atteint pas un niveau statistiquement significatif.

Le tableau 1 montre aussi un accroissement du nombre des étudiants à plein-temps depuis 1988, alors que les effectifs étudiant à temps partiel n'ont pas bougé. L'analyse citée ci-dessus (Dobson et Sharma, 1993) démontre que les étudiants à plein-temps ont produit une valeur moyenne de SPU de 0.844, contre 0.800 pour les étudiants à temps partiel. La différence entre ces deux moyennes est hautement significative dans six établissements sur dix. Une évolution vers la poursuite des études à temps complet améliorerait sans doute aussi la qualité.

Une étude plus récente (Dobson *et al.*, 1996) analyse la réussite relative des nouveaux entrants dans le premier cycle selon leurs conditions d'admission. Le tableau 2 récapitule les résultats des étudiants en fonction de leurs SPU pour 1993 et 1994. Il est intéressant de noter le déclin de la productivité de SPU entre les deux années, quelles que soient les conditions d'admission des étudiants. Bien que l'on admette qu'un déclin sur deux ans ne suffise pas à établir une tendance, il amène à penser qu'il serait utile de suivre l'évolution dans le temps des résultats des étudiants. Si cette façon de faire est adoptée, il sera possible de tirer des conclusions valables quant à la nature et à la Direction de l'évolution des étudiants à moyen et à long terme. Si le déclin de la productivité de SPU se poursuit, il pourrait traduire un déclin de la qualité des étudiants. Il est regrettable que l'on ne puisse entreprendre des épreuves de ce type pour les années antérieures à 1993, et que les données requises pour analyser la production des SPU en 1995 ne soient pas encore disponibles.

Dans les chiffres dont nous disposons pour 1993 et 1994, le plus petit déclin des résultats des étudiants est constaté chez ceux qui ont été admis parce qu'ils avaient déjà une qualification de l'enseignement supérieur (-0.2 pour cent) et chez ceux qui ont bénéficié des dispositions en faveur des étudiants adultes (-1.5 pour cent). Inversement, les trois catégories d'étudiants dont la production de SPU a le plus diminué comprennent les étudiants bénéficiant de conditions spéciales (-5.5 pour cent), ceux qui ont passé un examen universitaire (-5.3 pour cent) et ceux qui ont une qualification professionnelle (-5.9 pour cent). Le déclin

Tableau 2. **Résultats des nouveaux étudiants de premier cycle ventilés selon les conditions d'admission**

Conditions d'admission	Moyenne des SPU		
	1993	1994	% de changement
Études supérieures achevées	0.820	0.818	-0.2
Études supérieures inachevées	0.831	0.795	-4.3
Antécédents TAFE	0.777	0.740	-4.8
Issus de l'école secondaire	0.784	0.753	-4.0
Étudiants adultes	0.754	0.743	-1.5
Autres conditions d'admission spéciales	0.760	0.718	-5.5
Examen universitaire	0.816	0.773	-5.3
Expérience de l'emploi	0.807	0.765	-5.2
Qualifications professionnelles	0.859	0.808	-5.9
Autres	0.791	0.767	-3.0

Source : Dobson, Sharma et Haydon, p. 13.

des résultats relatifs des étudiants venus du TAFE (-4.8 pour cent) est légèrement supérieur à celui des jeunes issus de l'école secondaire (-4.0 pour cent).

Le tableau 3 récapitule les résultats relatifs des étudiants issus de l'école secondaire comparés à ceux d'autres cohortes de premiers entrants inscrits en 1994. L'hypothèse nulle, selon laquelle il n'y a pas de différence entre les résul-

Tableau 3. **Moyenne des SPU : jeunes issus de l'enseignement secondaire comparés aux autres catégories**

Conditions d'admission	Moyenne des SPU	"t"
Études supérieures achevées	0.818	-10.05
Études supérieures inachevées	0.795	-7.29
Antécédents TAFE	0.740	1.87
Issus de l'école secondaire	0.753	
Étudiants adultes	0.743	1.26
Autres conditions spéciales d'admission	0.718	3.34
Examen universitaire	0.773	-1.56
Expérience de l'emploi	0.765	-0.71
Qualifications professionnelles	0.808	-3.54
Autres	0.767	-1.85
Total	0.753	-5.06

Source : Dobson, Sharma et Haydon, p. 14.

tats relatifs des différentes catégories d'étudiants a été testée au niveau 0.01 de signification. L'hypothèse nulle ne serait rejetée que si la différence des moyennes de SPU se situait en dehors d'une valeur 't' de +/-2 576, ce qui se produirait uniquement par hasard dans 1 pour cent seulement des cas.

Ces résultats qui concernent toute l'Australie montrent que les étudiants qui obtiennent les meilleurs résultats en fonction de l'analyse des SPU sont ceux qui ont déjà fréquenté l'enseignement supérieur avant leur inscription actuelle dans le premier cycle. Ceux qui ont fait des études universitaires complètes ou incomplètes obtiennent des moyennes de SPU sensiblement supérieures à celles de jeunes qui sortent de l'enseignement secondaire.

Les résultats des jeunes issus de l'enseignement secondaire dépassent nettement ceux des étudiants de la catégorie « Autres conditions d'admission spéciales ». Ils obtiennent des moyennes de SPU supérieures à celles des étudiants venus du TAFE et des étudiants adultes, mais les différences entre moyennes de SPU pour ces catégories ne sont pas statistiquement significatives. Les étudiants admis selon d'autres critères d'admission dépassent les jeunes issus du secondaire mais, exception faite des étudiants admis sur qualification professionnelle, les différences entre moyennes ne sont pas significatives.

Il convient de noter que l'analyse de ce type, qui couvre tous les effectifs des nouveaux entrants, occulte la variabilité qui est possible à l'intérieur de chaque catégorie de conditions d'admission. C'est dans la catégorie des jeunes issus du secondaire que cette variabilité est la plus sensible. Les étudiants ne sont pas uniformément répartis dans les universités australiennes. Il existe une hiérarchie très nette et les étudiants qui obtiennent les meilleures notes à l'entrée à l'université choisissent en général les universités traditionnelles. Le plus souvent, ce sont ces établissements qui offrent des enseignements dans les disciplines très demandées que sont la médecine et le droit.

FINANCEMENT CALCULÉ EN FONCTION DES RÉSULTATS, DIVERSIFICATION DE LA BASE DE FINANCEMENT ET ANALYSE DES SPU

Le Livre blanc sur l'enseignement supérieur avait, entre autres, pour objectif le calcul du financement public en fonction des mesures de production, de qualité ou de résultats (Dawkins, 1988, p. 85). Cet objectif reste à atteindre mais il y a diverses raisons de croire que sa réalisation est toujours perçue comme souhaitable. Le *Higher Education Council* (organisme consultatif gouvernemental) a notamment désigné un consultant chargé d'examiner l'incidence et l'ampleur du

financement en fonction des résultats. Depuis les réformes de 1988, le financement a été relié, tout au moins en partie, aux résultats dans trois domaines :

- la distribution des crédits spécialement affectés à la « qualité » en fonction des indicateurs de résultats ;
- l'indice composite de recherche, actuellement utilisé comme base de distribution de certains crédits de recherche ;
- le financement accordé dès lors que certains objectifs d'équité retenus sont atteints.

Le 2 mars 1996 l'Australie s'est dotée d'un nouveau gouvernement fédéral et ce nouveau gouvernement conservateur a adopté un ensemble de mesures qui pourraient encore intensifier la demande de transparence et l'utilisation des mesures de résultats. Certains indices amènent d'ores et déjà à penser que l'enseignement tertiaire n'évitera pas de nouvelles demandes de justification des niveaux actuels de financement. Une évolution vers plus de financement en fonction des résultats fait partie des réactions possibles.

L'instauration d'un financement public calculé d'après les résultats n'aura pas le même retentissement sur toutes les universités. Les deux variables à prendre en compte sont la **dépendance des universités vis-à-vis du financement public** et la « **qualité** » **relative des étudiants** (et notamment des jeunes issus du secondaire) attirés par l'université.

Il y a quelques années encore, l'enseignement supérieur australien dépendait presque entièrement du financement public. Cette situation s'est régulièrement modifiée depuis la fin des années 80, notamment par suite de la remise en place de divers droits d'études. Les droits d'études couvrant la totalité des coûts, demandés aux étudiants étrangers, datent de 1986 (les droits partiels avaient été instaurés quelques années auparavant). Depuis 1989, les étudiants de premier cycle ressortissants ou résidents australiens sont tenus de verser une « contribution » aux coûts de l'enseignement supérieur, par le biais d'un assujettissement à l'impôt. Cet assujettissement prend effet dès que l'étudiant perçoit un revenu imposable supérieur à 28 500 dollars australiens (1996). Ces droits d'études peuvent aussi être acquittés directement, moyennant une réduction de 25 pour cent (c'est le *Higher Education Contribution Scheme* ou HECS). Le niveau de paiement de l'HECS a été fixé à près de 20 pour cent du coût moyen des cours, et il est indexé chaque année sur l'inflation. Les étudiants de troisième cycle acquittent aussi des droits d'études pour de nombreux cours. Le tableau 4 récapitule les changements de provenance du financement de l'enseignement supérieur pour l'ensemble de l'Australie. Il convient de noter que les universités ne dépendent pas toutes au même titre du financement public. Certaines ont, plus que d'autres, diversifié leur base de financement.

Tableau 4. **Sources du financement de l'enseignement supérieur 1981, 1987 et 1994**

Source du financement	1981	1987	1994
Financements publics	90	84	62
Droits d'études [HECS]	-	2	24
Autres	10	14	4
Total	100	100	100

Sources : 1981 et 1987 – DEET (1993) p. 75. 1994 – DEET (1996), Tableau 1.

Si les résultats des étudiants deviennent partie intégrante de la nouvelle orientation du financement selon les résultats, les universités devront faire en sorte d'être dans la meilleure position possible pour améliorer les résultats quantifiables de leurs étudiants afin d'obtenir la part relative la plus forte possible du « gâteau » financier en diminution constante de l'État. Dans un passé récent, la plus grande partie des crédits publics a été donnée aux universités au premier chef pour « récompenser » celles qui avaient satisfait des critères très serrés (presque inflexibles) d'effectifs. Jusqu'à présent, aucun financement n'a été calculé directement en fonction de la réussite des études. Mais cette situation pourrait changer et les universités seraient alors plus désireuses de savoir si les antécédents des étudiants, avant leur entrée à l'université, constituent un facteur important de réussite dans les études. D'une façon ou d'une autre, les universités auraient avantage (en termes relatifs) à admettre les étudiants les mieux à même d'obtenir de bon résultats dans les disciplines suivies.

Les universités qui attirent ceux des jeunes issus du secondaire qui ont obtenu les meilleures notes à l'entrée dans l'enseignement tertiaire risquent moins de subir les effets de l'adoption d'un financement lié aux résultats, car les jeunes qui s'y inscrivent de préférence font partie de ceux qui y obtiennent les meilleurs résultats. Cette observation a été démontrée dans l'étude déjà citée (Dobson et Sharma, 1993) où les jeunes sortis du secondaire ayant obtenu les meilleures notes à l'entrée dans l'enseignement tertiaire dépassent largement ceux dont les notes étaient inférieures. Les universités qui se retrouvent aux niveaux inférieurs de la hiérarchie seront sans doute incitées à améliorer leur « performance » et, partant, leur financement, en regardant de près, parmi leurs propres étudiants, les cohortes qui obtiennent de meilleurs résultats que les jeunes sortis du secondaire. En fait, le financement calculé en fonction des résultats des jeunes issus du secondaire devrait sans doute prendre en compte la « valeur ajoutée » de l'université. Seuls les jeunes qui sortent du secondaire

disposent d'une note d'entrée dans le tertiaire qui permet de les classer. Il vaudrait mieux pour l'université qui attire les jeunes sortis du secondaire dont les résultats sont relativement faibles que ses résultats soient jugés selon sa capacité à améliorer [les résultats de] ces étudiants. Certaines cohortes pourraient être évitées pour cause de manque relatif de réussite. A mesure que diminue la proportion du financement qui provient de sources gouvernementales, l'application des critères de résultats risque de faire peser des pressions supplémentaires sur les universités dont la dépendance à l'égard de cette source de revenu est relativement importante. Dans le contexte national, les étudiants admis sur la foi de leurs qualifications professionnelles obtiennent des résultats sensiblement supérieurs à ceux des jeunes sortant du secondaire et seraient sans doute préférés, par exemple, aux étudiants dont l'admission répond à des conditions spéciales, et dont les résultats sont relativement faibles. Si cette situation venait à se produire, elle pourrait avoir des incidences sur la politique d'équité car la cohorte des admissions spéciales comporte divers cas de prise en compte de situations particulières. En établissant une politique fondée sur les résultats des étudiants on risque de voir les universités (notamment celles qui se situent aux plus hauts niveaux de la hiérarchie) commencer à « braconner » sur les terres des autres établissements pour débaucher les étudiants de première année ayant de bon résultats.

Selon l'argument avancé ici, l'analyse des SPU, qui est un instrument quantitatif simple, facile à mettre en œuvre dans les universités australiennes, pourrait faire de l'amélioration des résultats des étudiants un aspect essentiel de l'augmentation des revenus de certaines universités, notamment celles qui dépendent encore en grande partie des crédits publics. L'analyse qui précède a montré quelles sont les catégories d'étudiants qui génèrent le plus de SPU. Il est évident que ceux qui ont déjà fait des études supérieures ont des résultats supérieurs, mais dans les « meilleures » universités, les jeunes issus du secondaires font partie des meilleurs éléments (Dobson et Sharma, 1993). Dans un environnement dominé par les résultats, chaque université devra moduler ses admissions pour améliorer ses propres résultats.

CONCLUSION

La proposition selon laquelle la généralisation d'un enseignement supérieur de masse pourrait entraîner une baisse de qualité des étudiants demande à être examinée de près. La qualité des résultats des étudiants est pertinente en soi, mais aussi parce qu'elle pourrait être déterminante dans un financement calculé en fonction des résultats.

L'analyse de l'évolution des effectifs du premier cycle en Australie fournit une information contextuelle utile à l'analyse ultérieure de la production de SPU.

Le déclin des résultats des étudiants entre 1993 et 1994 indique une évolution qui pourrait être inquiétante, mais il faut souligner qu'il s'agit d'une analyse à très court terme. Les cohortes d'étudiants qui présentent le moins de changement de la production de SPU comprennent ceux qui avaient déjà obtenu une qualification de l'enseignement supérieur et les étudiants adultes, ce qui pourrait les rendre plus « attractifs » au moment où l'on recherche des étudiants de premier cycle aptes à réussir dans l'enseignement supérieur.

Le déclin relativement important des résultats notés pour certaines catégories d'étudiants admis sur la foi de leurs qualifications professionnelles (-5.9 pour cent), répondant à certaines conditions d'admission spéciales (-5.5 pour cent), et après avoir passé un examen d'entrée à l'université (-5.3 pour cent) pourrait amener les universités à modifier le type d'étudiant recherché. Ces changements des résultats devront être suivis à moyen et à long termes pour que les tendances réelles puissent être évaluées et des mesures correctives prises pour garantir l'amélioration ou, à tout le moins, le maintien, des résultats dans l'ensemble de l'enseignement supérieur australien.

En ce qui concerne les « conditions d'admission », les étudiants de premier cycle ayant déjà fait des études universitaires (complètes ou incomplètes) dépassent en général ceux qui ont été admis selon d'autres critères. En outre, le fait que ceux qui sont sortis de l'école secondaire en 1994 ne peuvent se prévaloir d'aucune supériorité par rapport aux autres catégories de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur constitue aussi un aspect intéressant. Il faut aussi tenir compte des variations des préférences exprimées par les étudiants quant aux universités qu'ils souhaitent fréquenter.

Lorsqu'ils envisagent les politiques d'accès à l'enseignement supérieur, les pouvoirs publics doivent nécessairement prendre en compte autre chose que les simples mesures numériques des résultats obtenus par les étudiants. Le changement récent, qui consiste à ne plus considérer uniquement les jeunes issus du secondaire et à s'orienter en 1996 vers la cible des jeunes « nouvellement entrés dans l'enseignement supérieur » est sans doute positif. Ce changement d'orientation devrait faciliter l'accès à l'enseignement supérieur d'autres groupes, notamment ceux qui ont bénéficié des prestations du TAFE.

L'enseignement supérieur australien pourrait facilement mettre en œuvre le calcul des SPU pour mesurer les résultats des étudiants. Toutefois, pour s'assurer de la réussite, il faudra que ces dispositions soient appliquées avec grand soin pour éviter de défavoriser les établissements « mal placés ».

RÉFÉRENCES

- AVCC (Australian Vice-Chancellors' Committee) (1985), 1985 Annual Report – *Survey of Student Progress*, 1981.
- DAWKINS, J.S. (1988), *Higher Education : A Policy Statement*, DEET (le Livre blanc).
- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1993), *National Report on Australia's Higher Education Sector*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1996), *Selected Higher Education and Research Expenditure Statistics 1994*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- DOBSON, I.R. et R. SHARMA (1993), « Student Progress : A Study of the Experience of Victorian Tertiary Institutions », *The Journal of Tertiary Institution*, vol. 15, n° 2, pp. 203-212.
- DOBSON, I.R. et R. SHARMA (1994), « Achieving Quality through Equity – Gender and Student Progress », *Journal of Institutional Research in Australasia*, vol. 3, n° 2.
- DOBSON, I.R., R. SHARMA et A. HAYDON (1996), *Evaluation of the Relative Performance of Commencing Undergraduate Students in Australian Universities*, AVCC occasional paper.
- LINKE, R. (1991), *Performance Indicators in Higher Education*, DEET.

LA RÉFORME DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE AUTRICHIEN : RÉPOND-ELLE BIEN AUX NOUVEAUX PROBLÈMES ?

Rudolf Neuhäuser
Universität Klagenfurt
Autriche

RÉSUMÉ

L'auteur analyse la situation de l'enseignement tertiaire autrichien du point de vue d'un membre d'une faculté des lettres et des sciences humaines en essayant toutefois de garder une perspective plus générale. En Autriche comme dans d'autres pays européens, les établissements d'enseignement supérieur ont souffert de l'augmentation rapide du nombre d'étudiants conjuguée à une baisse de ressources. Les exigences de la société ont évolué. Il est possible qu'au XXI^e siècle, on ait besoin de nouveaux concepts et de nouveaux programmes, d'une plus grande souplesse reposant sur une véritable autonomie des universités, compensée par des contrôles de qualité. Les tentatives actuelles de réforme ne s'attaquent pas toujours au problème essentiel : la baisse constante de niveau causée par la massification. Il faudrait, semble-t-il, établir des programmes de licence de bonne qualité pour la majorité des étudiants et d'excellents programmes de doctorat reposant sur des travaux de recherche. L'auteur examine ces questions en se référant à la situation internationale, et en particulier à l'enseignement supérieur en Allemagne.

Le titre de deux études récentes des universités, *Im Kern verrotten?* (P. Glotz, « Complètement pourri ? ») et *Ist die Uni noch zu retten?* (M. Daxner; « L'Université peut-elle être sauvée ? ») brosse un tableau sinistre de l'université traditionnelle. Le rédacteur scientifique de l'hebdomadaire libéral respecté *Die Zeit* intitule son article de première page « *Humboldts wird verspielt. Die Universitäten verkümmern – doch wen kümmert dies schon?* » (Vannahme, « L'héritage de Humbolt est gaspillé. Les universités s'étiolent, mais qui s'en soucie ? »). Selon le professeur Dieter Simon,

président de l'Académie des sciences du Brandebourg, les universités traversent une période de transition où elles sont transformées en « stations service » dépourvues de fonctions de recherche. Elles seront remplacées par des instituts polytechniques (*Fachhochschulen*) et autres établissements du même genre offrant une formation rigoureusement professionnelle. (« *Universität im Umbruch : Der Typ des gelehrten Mandarins stirbt aus* », *Der Standard*, 4 juin 1996, p. A4). Ces déclarations et d'autres semblables sont typiques de la situation qui règne en Allemagne et de plus en plus, en Autriche. La différence est que l'Autriche a un système centralisé rigide placé sous la tutelle du ministère fédéral des Sciences, des Transports et des Arts, à Vienne, alors qu'en Allemagne, ce sont les *Länder* qui administrent les universités, le ministère fédéral ne fournissant qu'un cadre juridique dans lequel les *Länder* sont libres d'agir. Le ministère autrichien n'a que 12 universités et six *Hochschulen* (arts et musique, design) sous sa tutelle alors que l'Allemagne compte 88 universités et 237 autres établissements d'enseignement supérieur. (BMB+F, 1996. Les chiffres sont ceux de 1994). Les *Länder* allemands ont donc une diversité qui n'existe guère en Autriche (voir aussi ci-dessous).

La réforme actuelle du système universitaire autrichien remonte à 1993, date à laquelle la nouvelle loi sur l'organisation des universités (UOG 93) a été votée mais il faudra encore plusieurs années avant que les nouvelles structures soient mises en place dans toutes les universités. Jusqu'à présent, une minorité d'établissements sont sur le point de fonctionner dans le cadre de la nouvelle loi. L'UOG 93 donne davantage d'autonomie à l'université en matière de recrutement de personnel administratif et enseignant ainsi qu'une plus grande liberté de répartition interne des fonds. L'administration est aux mains d'organes monocratiques (présidents, doyens, recteur). Les *Kollegialorgane* (conseils où le pouvoir est partagé entre professeurs, assistants et étudiants) ont été privés d'influence dans la gestion courante de l'université, réduits à établir la politique à long terme et à exercer un contrôle sur les organes monocratiques. La phase suivante prévue par le ministère devait être celle de la réforme des programmes d'études. Une autre loi devait réformer le système autrichien de postes d'enseignants (*Dienstposten* ayant le statut de fonctionnaire). En 1995, le ministère a fait paraître un projet de loi sur les études universitaires qui a été très critiqué ce qui entraîné son retrait. Le projet définitif est sorti en janvier 1997. Après de vifs débats et quelques modifications mineures, il a été adopté par le Parlement avec prise d'effet le 1^{er} octobre de la même année, en même temps que la loi qui réformait le *Dienstrecht* (la législation régissant les conditions d'emploi des personnels titularisés ou sous contrat). La législation concernant les études universitaires a été complétée par un règlement ministériel (*Verordnung - EvalVO*) qui rend les évaluations obligatoires. Le projet de ce *Verordnung* a également été vivement critiqué. Le texte définitif, prêt en été 1997, a pris effet le 1^{er} octobre, en même temps que les deux

lois mentionnées plus haut. Avec l'UOG 93, ces trois mesures complétaient les réformes entreprises par le ministère vers la fin des années 80.

**La *Bundesgesetz über Studien an Universitäten (UniStG)*
(loi fédérale relative aux études universitaires)**

Les critiques ont surtout porté sur les aspects suivants de la nouvelle loi :

- L'UStG énumère des critères tels que demande régionale et nationale, charges financières, etc. que le ministre doit vérifier avant d'établir un programme d'études dans une université. Ces critères doivent également être appliqués à l'évaluation d'une discipline, ce qui est prévu dans l'EvalVO mentionné ci-dessus. Cela signifie que certaines universités risquent de perdre le droit d'enseigner certaines disciplines, que ce soit faute de demande, faute de fonds ou de postes d'enseignants.
- Les Commissions départementales de la politique éducative (*Studienkommissionen*) qui existent déjà pour chaque discipline dans chaque établissement doivent établir un cadre général d'étude d'une discipline donnée (nombre d'heures total, matières de base [*Kernfächer*]) et définir le *Qualifikationsprofil* (profil ou orientation professionnels) des diplômés de cette discipline. Ces commissions établiraient le programme obligatoire de cours dans une université donnée, mesure que l'on peut considérer comme une étape importante vers l'autonomie puisque, jusqu'alors, c'était le ministère qui fixait le cadre général des programmes d'études. Toutefois, le concept purement utilitaire d'un *Qualifikationsprofil* prescrit par l'UStG pour chaque discipline a été critiqué par de nombreux universitaires car il fixe aux diplômés de cette discipline des objectifs exclusivement professionnels, sans tenir aucun compte de la notion traditionnelle de *Bildung durch Wissenschaft* (Humbolt). Cette orientation pratique est appuyée dans la définition des études. En outre, les commissions doivent annoncer aux organismes publics, par exemple les syndicats, les représentants de l'industrie et du commerce, les chambres de commerce, leur intention de réviser les programmes existants ou d'en élaborer de nouveaux. Tous les organismes consultés ont le droit de soumettre leurs propres propositions. Le programme d'études une fois défini, il faut encore le présenter à un nombre plus important d'instances internes et externes aux universités, depuis l'Académie des Sciences jusqu'aux syndicats, et aux autorités du culte concerné dans le cas de disciplines en théologie. Le doyen doit ajouter ses observations et le recteur transmet ensuite le projet de programme au ministre qui doit vérifier que tous les critères légaux sont satisfaits et que la situation financière autorise la création du nouveau programme d'études.

- L'UStG définit les « Droits des étudiants » (droit de choisir un sujet de thèse et de dissertation, libre choix des directeurs de thèse, etc.) mais passe sous silence les devoirs et obligations des étudiants.
- Bien que la loi fixe une durée limite à l'étude de chaque discipline allant de six à dix semestres, soit trois à cinq ans, les étudiants peuvent interrompre leurs études pendant deux semestres consécutifs. Ils peuvent aussi se représenter aux examens jusqu'à quatre fois. Aussi le temps nécessaire à la préparation de leur diplôme risque d'être considérablement allongé.
- L'UStG ne fixe pas de critères minimaux auxquels les étudiants doivent répondre pour être autorisés à poursuivre leurs études.
- En dehors des quelque 100 disciplines, ou plus, énumérées dans l'annexe, l'étudiant peut établir un *individueller Studienplan*, c'est-à-dire qu'il peut concevoir son propre programme individuel de cours, à condition de satisfaire à certains critères officiels, tels que donner une définition du *Qualifikationsprofil*, indiquer la durée prévue de ce programme, le nombre et le type de cours qu'il comprendra, les examens qu'il faudra passer, etc. La commission doit évaluer le programme proposé et le recteur donnera son accord si ce programme est jugé équivalent à un programme d'études reconnu.
- Les études diplômantes et les études menant au certificat d'aptitude à l'enseignement sont séparées, les premières porteront désormais sur **une seule matière**, ce qui est radicalement différent de la pratique actuelle. Seules les secondes devaient continuer à porter sur **deux matières**. C'est la réduction à une seule matière des études de lettres (MA) qui a été le plus critiqué dans les universités. Dans les arts et en lettres, le nombre total d'heures de cours (*Semesterwochenstunden*, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours par semaine, par sujet et par semestre) va de 100 à 120, dont 40 à 50 pour cent sont réservées au *freie Wahlächer*, les cours choisis librement par l'étudiant. Sur 4 ans, il ne reste donc plus que 50 à 72 heures pour les cours obligatoires inscrits au programme d'études. Les disciplines techniques, pour lesquelles la durée des études est limitée à 5 ans, comptent un total de 160 à 200 heures de cours; 10 à 15 pour cent seulement de ces heures sont réservées aux options librement choisies par les étudiants.
- Les commissions peuvent recommander un ensemble de cours à la place de 40 à 50 pour cent des heures de cours à option, offrant ainsi aux étudiants une sorte de mini-deuxième dominante dans leurs études.
- Pour les futurs enseignants, les programmes de cours doivent être élaborés par des commissions spéciales, une par faculté, qui comprennent

des représentants du domaine concerné et des spécialistes en éducation. Cette disposition également s'éloigne des normes en vigueur jusqu'à maintenant.

- Les étudiants peuvent proposer le nom de leur examinateur et ces propositions doivent « si possible être acceptées ».
- Telle qu'elle est exigée par l'UStG et inscrite dans l'EvalVO, l'évaluation de toutes les disciplines au cours de la prochaine décennie représente un phénomène plus important et peut-être de mauvais augure. A l'heure actuelle, le ministère est sur le point d'entreprendre l'évaluation des disciplines techniques, qui sera suivie par celle des études de commerce, puis celle des sciences sociales. Le but reconnu de ces évaluations est la rationalisation, autrement dit le regroupement des disciplines dans un nombre plus restreint qu'aujourd'hui d'établissements.

Le ministère a justifié les nouvelles mesures législatives de la manière suivante :

- Réduction du nombre excessif de lois et règlements régissant les études universitaires : il existait jusqu'à 10 lois, 118 programmes d'études nationaux et 349 plans d'études régionaux, qui étaient tous élaborés ou approuvés par le ministère. L'UStG établit un cadre général et laisse les universités définir elles-mêmes le reste. Cette modalité accroît en effet l'autonomie des universités sur un point important mais comporte deux défauts : *a*) la composition des commissions (professeurs, assistants et étudiants en nombres égaux); et *b*) la rigidité attribuable au caractère normatif de la liste des programmes d'études approuvés figurant à l'annexe de la loi. Cette liste ne peut être modifiée que par le vote d'un amendement Parlementaire, procédure longue et compliquée; en d'autres termes, les universités n'auraient pas de moyen simple d'expérimenter ou d'établir de nouveaux sujets ou disciplines. L'UStG supprime les possibilités offertes jusque là par le *Studienversuch* (programme d'études nouveau et provisoire instauré avec l'autorisation du ministère pour une durée déterminée afin de vérifier sa viabilité) et le populaire *Fächerbündel* (combinaison individuelle de cours sur des matières différentes approuvée par les Commissions de la politique éducative au lieu d'une deuxième matière éventuelle).
- Déréglementation et décentralisation. Ce serait un objectif louable, si l'UStG avait laissé une véritable autonomie aux universités dans l'organisation des disciplines, l'expérimentation et l'introduction de nouveaux sujets et programmes. L'UStG leur donne certes une plus grande autonomie mais en supprimant la souplesse dont elles disposaient.

- Amélioration de l'efficacité du système et simplification de la situation actuelle. Cet objectif a été atteint, mais il a fallu en payer le prix : l'UStG pourrait aboutir à des programmes d'études divergents, et des normes différentes pour la définition des examens par les commissions dans les différents établissements. D'après l'UStG, le « modèle de certification finale », « le modèle cumulatif » et le « modèle additionniste », selon la terminologie de B. Girod de l'Ain (1997), ou toute combinaison de ces modèles, sont possibles.
- Réduction de la durée excessive des études universitaires autrichiennes, qui prennent en moyenne 14 semestres, soit sept ans ; réduction du taux actuellement très élevé d'abandons (plus de 50 pour cent). Les universitaires doutent que l'UStG réalise ces deux objectifs.

La nouvelle réglementation ministérielle concernant les évaluations (*Evaluierungsverordnung* – *EvalVO*)

L'article principal stipule que toutes les universités doivent organiser des évaluations de l'enseignement et de la recherche à intervalles réguliers. Ce sont les étudiants qui doivent évaluer ces cours et les directeurs d'études (*Studiendekan*), postes créés par l'UOG 93, qui organisent les évaluations et présentent les résultats sous forme de tableaux qui sont ensuite publiés, procédure qui pourrait faire apparaître une nouvelle bureaucratie coûteuse. L'EvalVO ne prévoit aucune sanction ni aucune récompense pour les professeurs qui sont jugés mauvais ou excellents. L'EvalVO stipule aussi que les instituts, facultés et disciplines feront l'objet d'évaluations menées par le recteur, le ministre ou le Conseil d'université, et incluront les évaluations effectuées par le ministère afin de sélectionner les universités dans lesquelles un sujet donné pourra être proposé et celles dans lesquelles il ne sera plus proposé. Ces évaluations auront lieu à intervalles réguliers. Des examens par des pairs, des avis d'experts (*Sachverständigengutachten*) et l'utilisation d'indicateurs statistiques (*Kennzahlen*) pourraient faire partie des modalités de ces évaluations. Les résultats pourraient influencer sur la répartition des fonds, comme le ministre l'a récemment annoncé (« *Universitäten : Mer Geld für Spitzenleistungen* », *Der Standard*, 11 juillet 1996, p. 1). A l'Université de Klagenfurt, l'enseignement d'une part et certains départements d'autre part, sont en cours d'évaluation. Au même moment, le ministère a entrepris d'évaluer certaines disciplines dans tout le pays, dans le but de regrouper les études et de les rendre plus rationnelles.

Une autre mesure législative concernant le statut, les obligations et les salaires du personnel enseignant universitaire (*Dienstrecht. 2. BDG-Novelle 1997*) a pris effet en octobre 1997. Cette mesure régit les obligations d'enseignement des assistants et modifie l'échelle de classifications des professeurs. Professeurs de

plein droit et professeurs associés (*a.* et *ao. Univ. Prof.*) se retrouvent dans une catégorie unique avec le titre de professeur (*Universitätsprofessor*) ; les assistants qui ont obtenu leur *Habilitation* et donc le titre de *Dozent* appartiennent désormais à une nouvelle catégorie qui leur accorde le titre de professeur associé (*Univ. Prof.*). Ainsi, le nombre des professeurs a miraculeusement augmenté dans les universités autrichiennes (dans le langage quotidien on n'utilise pas le préfixe *ao.*). Le manque de place ne nous permet pas d'examiner le *Dienstrecht* plus en détails.

Pour faire comprendre ces mesures, il faut dire quelques mots de la situation générale de l'université en Autriche. Depuis trente ans, on assiste à une augmentation sans parallèle du nombre d'étudiants alors que les effectifs d'enseignants à plein-temps sont loin d'avoir connu la même évolution (voir tableau 1). Au début des années 60, l'Autriche comptait environ 32 000 étudiants, chiffre qui était passé à 225 000 en 1995/96, la croissance la plus forte étant intervenue de 1970 à 1990. Quant au corps enseignant, il est passé de 4 900 professeurs en 1970 à 9 400 en 1995. En 25 ans, le nombre d'étudiants a quadruplé alors que le nombre d'enseignants doublait à peine. Le taux de participation de la cohorte d'âge est passé de 9 pour cent en 1970/71 à 22.2 pour cent en 1994/95, alors qu'ailleurs en Europe, il s'élève à 30 pour cent et qu'aux États-Unis, il atteint le chiffre impressionnant de 60 pour cent. L'Angleterre et l'Allemagne envisagent de porter leur taux de participation à au moins 40 pour cent. Étant donné que le pourcentage de la population active autrichienne titulaire d'un diplôme universitaire est assez faible (7 pour cent seulement actuellement contre 19 pour cent en moyenne dans les pays industrialisés), on peut s'attendre à ce que le nombre d'étudiants continue de monter à l'avenir.

Tableau 1. **Croissance des effectifs d'étudiants et d'enseignants dans les universités autrichiennes 1970 et 1996**

	Étudiants	Enseignants
1970/71	51 000	4 900
1979/80	104 000	7 200
1984/85	146 000	7 600
1989/90	179 000	7 900
1990/91	187 000	8 200
1991/92	195 000	8 500
1992/93	199 000	8 800
1993/94	204 000	9 100
1994/95	209 000	9 400
1995/96	214 000	9 400

Source : BMWFK (*Die Presse*, 26 avril 1996, p. 6).

L'un des problèmes tient à la durée excessive des études (7 à 8 ans). Seuls 14 pour cent des étudiants autrichiens terminent leurs études en cinq ans et il y en a 10 pour cent qui prennent au moins dix ans. Parallèlement à ces chiffres, le rendement est faible : un étudiant sur 18 termine ses études chaque année, contre un sur huit en Allemagne et un sur cinq en France.

Le budget de l'enseignement supérieur du ministère (*Wissenschaft und Forschung*) est passé de 8.8 milliards de shillings autrichiens en 1961 à 31.5 milliards en 1994. En 1995, il s'élevait à environ 29.76 milliards de shillings autrichiens, c'est-à-dire qu'il avait été multiplié par 3.5 et qu'il représentait 4 pour cent du budget national. En 1994, l'Autriche a consacré 1.1 pour cent de son PNB à l'enseignement supérieur.

Les fonds consacrés à la recherche-développement se montent en moyenne à 2 pour cent du PNB dans l'Union européenne (2.7 pour cent aux États-Unis et au Japon), mais à 1.7 pour cent seulement en Autriche ; toutefois, il y a dix ans, ils n'atteignaient qu'environ 0.4 pour cent du PNB.

Afin de remplir les critères de Maastricht, le gouvernement de coalition a, au début de 1996, introduit des mesures de réduction des dépenses (*Sparpaket*) qui prévoient que le budget du ministère restera à son niveau de 1995 pendant deux années consécutives. Cela exige des économies de 2 pour cent sur les postes universitaires et impose de lourdes contraintes aux budgets universitaires. Les coûts de l'enseignement doivent être réduits de 400 millions de shillings autrichiens au total.

Alors que le nombre d'étudiants augmente pendant que les fonds et le nombre d'enseignants diminue, la situation est encore aggravée par la hausse des coûts de fonctionnement et d'équipement d'une université. L'achat de technologies ayant une brève durée de vie constitue un fardeau supplémentaire. Le ministère s'est efforcé d'atténuer cette pression en réduisant la durée excessive des études et, en général d'accélérer la progression des étudiants à l'université en baissant les normes. L'UStG prévoit une réduction des départements et des programmes d'études qui font double emploi. C'est dans cette optique qu'il faut considérer les mesures proposées. L'ennui est que, comme l'affirment les universitaires qui s'y opposent, elles n'atteindront pas leur objectif et risquent de causer une nouvelle baisse de niveau. Cette éventualité devait être jugulée par les procédures d'évaluation, qui obligeront les professeurs à améliorer leur enseignement et les rendraient responsables de la qualité des études.

Nous avons dès le début souligné que beaucoup d'observateurs doutent que l'université soit viable sous sa forme actuelle. Depuis quelques années, de nouvelles institutions ont été fondées pour faire concurrence aux universités : il s'agit des *Fachhochschulen* (Instituts polytechniques) qui offrent des programmes d'études de quatre ans en sciences appliquées, arts appliqués et commerce. En

Autriche, la création de ces établissements est récente. Fin 1997, ils offraient 43 programmes d'études dans l'ensemble du pays et comptaient plus de 6000 étudiants. En Allemagne où ils existent depuis plus longtemps, ils accueillent le tiers des étudiants et aux Pays-Bas, plus de la moitié. On peut s'attendre à ce que l'Autriche suive cette tendance. En Allemagne les *Berufsakademien* (écoles de formation professionnelle) combinent les cours d'un institut polytechnique avec un système d'apprentissage. En Autriche, les élèves qui ont terminé leurs études secondaires ont le choix entre divers cours qui les préparent à passer rapidement dans le monde du travail. Ces programmes sont offerts par les *Wirtschaftsförderungsinstitut des Wirtschaftskammer* (Instituts des chambres de commerce qui ont des branches dans toutes l'Autriche). Il existe aussi des *Kollegs* pour la plupart gérés par l'État, qui offrent une formation spécialisée dans divers domaines, au nombre de 125 dans toute l'Autriche, et huit *Pädagogische Akademien* (écoles normales) qui forment des instituteurs et professeurs du secondaire (plus sept écoles normales administrées par des églises). D'autres institutions, au nombre de 33, forment des professeurs d'études religieuses, des travailleurs sociaux, des puéricultrices et autres personnels apparentés. Il y a aussi une école militaire et une école renommée formant des diplomates. En outre, les universités autrichiennes offrent divers *Universitätslergänge*, cours de type universitaire payants durant un ou deux semestres, qui débouchent sur des qualifications spéciales dans des domaines d'application précis. Ces cours peuvent aussi être organisés dans des instituts non universitaires et, sur demande, peuvent se voir accorder le titre d'*Universitätslergänge* par le ministère. Il existe aussi quelques institutions privées dispensant des qualifications spéciales, dont certaines s'occupent principalement de recherche. Il s'agit du prestigieux *Institut für die Wissenschaften von Menschen (IWM)* à Vienne, de *Joanneum Research* à Graz, du *Salsburger Institut für Alltagskultur*, de l'*Internationales Zentrum für Kultur und Management* à Salzburg (offrant le Programme de formation de cadres européens pour les arts et les médias). Citons enfin la dernière née des universités autrichiennes, la *Donau-Universität Krems*, qui ne dispense que des programmes de hautes études payants comme le programme de télématique (un *Universitätlerlehrang*). Les étudiants reçoivent le diplôme MAS (*Master of Advanced Studies* – Maîtrise de hautes études) à l'issue de ce programme.

Dans des sociétés en mutation rapide, la diversification est à considérer comme un facteur très positif car les nouvelles institutions peuvent être mieux armées pour s'adapter à l'évolution du marché. Par ailleurs, leur existence souligne la stabilité comparative de l'université traditionnelle, qui est beaucoup moins susceptible de s'adapter au changement. Pourtant, l'université traditionnelle sera obligée de changer. Comme l'a dit le Professeur M. Daxner (un Autrichien qui est président de l'Université d'Oldenbourg en Allemagne) : « *Aber wir haben keine Zeit. Ich warne : Wenn man die Universitäten noch fünf, sechs Jahre gammeln lässt,*

dann sind sie wirklich vergammelt » (« Mais nous n'avons pas le temps. Je vous avertis, si on laisse les universités traîner pendant cinq ou six ans, elles seront perdues ») (*Die Zeit*, 26 avril 1996).

Au cœur du problème se trouve la « massification » de l'université, sa perte de prestige en tant qu'institution élitiste, qui s'est accompagnée d'une **baisse de qualité** et a été aggravée par les changements des conditions sociales qui ont exigé une orientation plus pratique vers des qualifications professionnelles. Lorsque le gouvernement a introduit la nouvelle maîtrise qui prolongeait les études d'au moins deux ans, il avait l'occasion de relever le niveau du doctorat. Or les nouveaux règlements régissant les études et les examens de doctorat ont été calqués sur ceux qui régissaient le programme de maîtrise. La tendance à la baisse a finalement atteint l'échelon le plus haut, l'*Habilitation* (donnant le titre de Professeur), qui, selon beaucoup d'universitaires, n'est plus guère de nos jours qu'une formalité que l'on obtient en écrivant une deuxième thèse, en donnant un nombre non spécifié de conférences ou en rédigeant des articles de recherche.

Ce qui manque dans le système universitaire autrichien, c'est un concept clair d'une part d'un enseignement de masse de bonne qualité et d'autre part d'excellentes études de 3^e cycle. C'est ce qui existe dans les universités américaines, où la massification a lieu au niveau du premier cycle universitaire alors que les écoles de hautes études dispensent un enseignement de qualité et se concentrent sur la recherche. La séparation entre les programmes de licence et les programmes de hautes études, de maîtrise et de doctorat, est évidente et visible de bien des façons. Les professeurs n'appartiennent pas tous à une école de hautes études et les départements universitaires n'ont pas tous le privilège d'offrir des programmes de troisième cycle, puisqu'il faut être accrédité pour le faire. Les candidats à certaines professions sont formés dans des écoles (École de médecine, École supérieure de commerce, etc.) qui n'admettent que des étudiants licenciés, fixent leurs critères d'admission, déterminent leur nombre d'étudiants et ont le contrôle de leur programme d'études. En outre, il est bien connu que les établissements d'enseignement supérieur rivalisent entre eux. Les universités autrichiennes, quant à elles, ne font pas cette distinction entre la formation universitaire de base visant de grands nombres d'étudiants et les programmes de hautes études où n'entrent que des étudiants licenciés. Il n'y a pas de différence fondamentale entre la façon dont on commence à faire des études de médecine ou d'ingénieur et des études d'histoire ou de philosophie. Dans le dernier cas, l'étudiant peut n'avoir aucune idée de la profession qu'il exercera plus tard. Il est probable qu'il envisage vaguement de devenir fonctionnaire ou d'enseigner dans une école secondaire. Les professeurs n'ont probablement pas non plus la moindre idée des métiers pour lesquels préparer leurs étudiants. Ce manque d'orientation (en dehors de la tendance naturelle des historiens à former de futurs historiens, des philosophes à former de futurs philosophes, etc.) se

traduit dans la manière dont les études et les examens sont organisés. Ces études se caractérisent par un certain laisser-aller. Il n'y a ni contrôle interne de la qualité ni évaluation extérieure et jusqu'à présent rares ont été les évaluations de la qualité des universités autrichiennes et il est donc difficile de se prononcer avec précision sur la qualité de leur enseignement. Cette situation évoluera bien sûr lorsque les nouvelles mesures législatives s'appliqueront dans toutes les universités.

Par ailleurs, les chefs d'entreprises, dirigeants et autres notables ont souligné qu'à notre époque de mondialisation, on a besoin de diplômés de l'université combinant une formation spécialisée avec une éducation générale qui permet d'élargir son horizon, ce que ni nos écoles secondaires ni nos universités ne semblent capables de fournir. Il y a toutefois des initiatives allant dans ce sens, par exemple à l'université privée renommée *Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung* : *Otto-Beisheim-Hochschule (WHU)* de Coblenz, école de hautes études commerciales appréciée et soutenue par des entreprises allemandes. Le prospectus énumère quatre marques spéciales de qualité (*Markenzeichen*) caractérisant cette institution exceptionnelle : *Praxisorientierung*, *Internationalität*, *Persönlichkeitsentwicklung* (développement de la personnalité), *Technikorientierung*. Une partie de la *Persönlichkeitsentwicklung* est un *studium generale mit Lehrveranstaltungen in Philosophie, Ethik, Rhetorik, Musik, visueller und verbaler Kommunikation* (programme d'études générales avec des cours de philosophie, de morale, de rhétorique, de musique et de communication visuelle et verbale). Un autre exemple est fourni par l'université privée également renommée Witten/Herdecke qui a une Faculté de médecine réputée, une École de hautes études commerciales et une Faculté de sciences. Elle se distingue par son programme d'études générales obligatoire (*studium fundamentele*) ayant rang de faculté, qui comprend des cours de philosophie, de théorie scientifique (*Wissenschaftstheorie*), d'histoire de l'art et de littérature ainsi que d'esthétique, de langues étrangères, de rhétorique, d'art dramatique et de musique. Ces exemples parmi d'autres démontrent comment on peut utilement satisfaire la demande d'études générales.

Si nous jetons un coup d'oeil sur l'histoire des universités, nous constatons qu'avant 1788 (date à laquelle l'*Abitur* a été introduit en Prusse), c'est-à-dire avant l'époque de Humbolt, la Faculté « inférieure » de philosophie donnait la qualification nécessaire pour entreprendre des études de théologie, de médecine et de droit. En Autriche, cela n'est arrivé qu'en 1848, lorsque les deux années de préparation offertes par la faculté de philosophie ont été transférées aux *Gymnasien*. Le Professeur Harro Müller-Michaels (études allemandes, Bochum), qui suit de près l'évolution de l'enseignement supérieur depuis quinze ans, a suggéré un retour à la période d'avant Humbolt, c'est-à-dire de créer des établissements de premier cycle supérieur offrant un programme d'enseignement général qui servirait aussi de critère d'admission dans une école de hautes études profession-

nelles (Müller-Michaels, 1994). En Autriche, c'est le Dr. S. Höllinger, haut fonctionnaire du ministère chargé de rédiger les projets de lois et réglementation dont il a été question plus haut, qui a suggéré en 1993 la mise en place d'un système d'études universitaires en trois parties, à savoir un programme d'études générales de trois ans, qui serait suivi d'un programme de maîtrise de deux ans et, pour certains, d'un programme de doctorat de deux ans. (*Die Presse*, 17 septembre 1993). Le président de la Conférence fédérale des professeurs d'université (Proko), le Professeur J. Koder, s'est aussi exprimé en faveur d'un programme de premier cycle de trois ans, suivi d'un programme de maîtrise de deux ans et d'un cycle de doctorat de trois ans (*Österreichische Hochschulzeitung*, février/mars 1994, p. 15). La nouvelle réglementation approuvée récemment en Allemagne recommande la mise en place de programmes de licence et de maîtrise.

Pour ce qui est de la qualité des études de doctorat, je crois que l'Autriche aurait intérêt à étudier ce qui se passe aux Pays-Bas. Les *Onderzoekschole*n néerlandais (lancé au début des années 90) constituent un modèle de programme de doctorat de qualité. Ils supposent une collaboration nationale dans le domaine de la recherche et l'intégration des candidats au doctorat dans des projets de recherche en cours. Les candidats reçoivent un contrat de quatre ans pendant lequel ils travaillent comme assistants de recherche. Les *Onderzoeksschole*n sont comparables aux *Wissenschaftskollegs* qui existent dans certaines universités allemandes et ils sont promus en Autriche par le *Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Les *Graduierntenkollegs* allemands et les Écoles doctorales françaises sont d'autres exemples de ce système. Un observateur néerlandais explique :

« La nouvelle structure de formation à la recherche n'est pas un programme de cours d'enseignement. L'assistant (...) est nommé pour un maximum de quatre ans, pendant lesquels il ou elle doit préparer une thèse sous la supervision d'un professeur. Au cours de la première année, il pourra consacrer une bonne partie de son temps à recevoir une instruction spécialisée. Il devra donner quelques cours (représentant au maximum 25 pour cent de ses heures de travail), en particulier se voir confier des tâches routinières d'enseignement, et sa rémunération repose sur l'hypothèse que, pendant ces quatre années, il augmentera sa participation à la recherche et à l'enseignement de l'université. L'assistant est choisi à la suite d'une procédure de candidature ouverte. A la fin de la première année, son travail fait l'objet d'une évaluation officielle : si les résultats sont bons, son travail sera supervisé de manière à assurer que sa thèse pourra être menée à bien et qu'il passera son doctorat en quatre ans » (J.F.M.J. v. Hout : *Onderzoekers in Opleiding...*, Nijmegen, 1988. Je remercie mon collègue le Professeur van Trotsenburg qui m'a communiqué cette information. Passage cité dans van Trotsenburg, 1996).

Manifestement, des études de doctorat de ce type devraient préparer à un travail dans la recherche. Elles devraient cesser d'être considérées comme un prestigieux ornement sous forme de lettres précédant le nom du titulaire comme c'est encore largement le cas en Autriche.

Si la tâche principale qui reste à accomplir est de définir les études de licence et de doctorat en tant que domaines distincts, ce qui permettrait d'améliorer la qualité des deux types d'études, il y a quelques autres conditions à remplir pour permettre aux universités autrichiennes de relever les défis que pose notre époque de changement rapide. Deux éléments joueraient un rôle important pour donner à l'université une véritable autonomie : d'abord, il faudrait qu'elle reçoive un budget global et ait la possibilité de transférer des fonds d'une catégorie à une autre et le droit de reporter des montants non dépensés sur l'exercice suivant ; ensuite, il faudrait qu'elle ait pleinement contrôle de son programme de cours, c'est-à-dire qu'elle ait le droit d'expérimenter et d'établir de nouveaux programmes et de modifier ou d'en supprimer d'autres. Cela exigerait la création d'un mécanisme d'accréditation situé à l'extérieur au ministère mais auquel participeraient de hauts fonctionnaires du ministère. L'*Universitätenukuratorium* (Conseil des universités) qui existe déjà et qui conseille le ministère sur divers sujets pourrait être restructuré à cette fin. Il y aurait également lieu d'imposer des droits de scolarité, ce qui, à mon avis, deviendra nécessaire (cette question fait déjà l'objet de débats publics) et de procéder à une sélection des étudiants de doctorat.

Le jeune philosophe allemand Markus J. Brach a également souligné un autre défaut du système et insisté pour que, compte tenu du manque croissant de crédibilité accordée aux lettres et sciences humaines, ces disciplines soient contraintes à revoir la pertinence sociale de ce qu'elles font, à savoir leur contribution à la définition de la société de la connaissance future. Il a les aussi accusées d'être en retard sur les progrès technologiques de notre époque « *Während in den Naturwissenschaften längst schon mit virtuellen Labors experimentiert wird, in denen Wissenschaftler aus verschiedenen Kontinenten zeitgleich an Experimenten arbeiten, gilt der PC in vielen Seminaren der Geisteswissenschaften gerade mal als probater Ersatz für die Schreibmaschine, gelten Faxgeräte als letzter Schrei der Technik* » (Brach, 1996) : (« A une époque où les sciences naturelles expérimentent depuis longtemps avec des laboratoires virtuels dans lesquels des chercheurs de différents continents travaillent simultanément à des expériences, nombreux sont les départements de lettres et sciences humaines qui considèrent encore l'ordinateur personnel comme un remplacement utile de la machine à écrire et les télécopieurs comme le dernier cri de la technologie ».)

Tout aussi importante est l'utilisation de la technologie dans l'enseignement. Le *Land* de Rhénanie-Westphalie, peut-être le plus techniquement avancé des *Länder* allemands, consacrera 30 millions de mark au cours des trois prochaines

années à l'installation d'un réseau informatique (NRW-WissWeb) dans toutes les universités et instituts polytechniques. Auditoria électroniques, apprentissage à distance et bibliothèques numériques deviendront une réalité. On dit que ce projet servira de modèle européen (*Rheinische Post*, 24 juillet 1996)

Je voudrais, pour conclure sur une note optimiste, signaler deux études qui indiquent qu'au début du siècle prochain, la demande de diplômés de l'université augmentera. L'*Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung* (IAB) de Nuremberg a mené une enquête conjointe avec le *Prognos-Institut* de Bâle qui conclut que le pourcentage d'emplois exigeant une formation universitaire passera à près de 40 pour cent (contre 28 pour cent seulement en 1985) alors que les emplois n'exigeant aucune ou presque aucune qualification tomberont à 17 pour cent, au lieu de 27 pour cent en 1985. Selon une autre étude menée par l'Université technique de Berlin (1994) à la demande du ministère fédéral, l'Allemagne de l'Ouest à elle seule aura, d'ici à 2010, besoin de 1.4 million de salariés supplémentaires titulaires d'un diplôme d'une université ou d'un institut polytechnique (Voir M. Lambrecht « *Wissen ist die beste Waffe* », *Die Woche*, 3 mai 1996, p. 17). Il semble donc que l'on continuera d'avoir besoin de diplômés de l'université.

Si nos universités acceptent de relever les défis de notre époque, si les responsables politiques leur accordent l'autonomie dont elles ont besoin, si les universités adaptent leurs mécanismes internes afin de faire face aux problèmes de manière constructive, leur avenir devrait être assuré malgré le pessimisme de certains observateurs.

RÉFÉRENCES

- BMB+F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (1996), *Grund und Strukturdaten 1995/96*, BMBWFuT, Bonn.
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (1992), *Das Österreichische Hochschulsystem*, BMWF, Vienne.
- BMWFK (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) (1995), *Entwurf eines Bundesgesetzes über Studien an Univesitäten (UniStG), Aussendung zur Begutachtung*, BMWFK, Vienne.
- BMWFK (1996), *Entwurf einer Evaluierungsverordnung. Ausgesendet am 1.03.1996*, BMWF, Vienne.
- BMWFK (1995), *Statistisches Taschenbuch 1995*, Styrie, Graz.
- BMWFK/BMUKA/AMS (1995), *Universitäten, Hochschulen, Studium und Beruf*, Österreich, Staatsdruckerein, Vienne.
- BMWV, « Evaluierungsverordnung (EvalVO) », BMWV, Wien, 24 juillet, 1997.
- BRACH, M. (1996), « Nagen am Ende der Wurst », *Deutsche Universitätszeitung (DUZ)*, 19 avril.
- BUNDESGESETZBLATT (1997), « 2. BDG-Novelle 1997 » (= Dienstrecht), 19 août.
- BUNDESGESETZBLATT (1997), « Universitäts-Studiengesetz – UniStG », 25 avril.
- CRAFT, A. (dir. pub.) (1994), *International Developments in Assuring Quality in Higher Education* (Quelques exposés présentés à une Conférence internationale, Montréal, 1993), Falmer Press, Londres, Washington, DC.
- DAXNER, M. (1996), *Ist die Uni noch zu retten?* Hambourg.
- DETTMAR, R. (1993), « Freiheit in Grenzen », *Deutsche Universitätszeitung, DUZ*, 5.
- DHV (Deutscher Hochschulverband) (1984), *Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang*, Otto Schwarz, Göttingen.
- GIROD DE L'AIN, B. (1997), « L'avenir des universités européennes », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 1, pp. 93-114.
- GLOTZ, P. (1996), *Im Kern verrottet? Fünf for Zwölf an Deutschlands Universitäten*, DVA, Stuttgart.
- HÖLLINGER, S. et L. MÄRZ (1996), « Die Zukunft der Universitäten – aus der Sicht eines Rektors und des höchsten Uni-Beamten », *Die Presse*, 26 avril, p. 6.

- HÖLLINGER, S. (1993), « Das künftiger Studium : Unbürokratisch, brauchbar und kurz », *Die Presse*, 17 septembre.
- KODER, J. (1994), « Neuer Grad mit Akzerptanz », *Österreichische Hochschulzeitung*, février/mars, p. 15.
- « L'Europe des Universités. La sélection fait son chemin... », *Le Monde*, n° 233, janvier 1996.
- MÜLLER-MICHAELS, H. (1994), « Stein des Sisyphe. Plädoyer für eine neue Hochschule mit zweigliedrigem Studium », *Die Woche*, 7 avril, p. 26.
- NOWAK, W. et K. SCHILY, (1995), « Das Abitur ist überholt », *Die Woche*, 23 juin, p. 34-5.
- SHATTOCK, M.L. (1994), « L'université du futur », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 2, pp. 173-182.
- VAN TROTSENBURG, E. (1996), « Bericht über das Doktoratsstudium in den Niederlanden – Studieren in einer "Onderzoeksschool" » (manuscrit).
- VANNAHME, J.F. (1996), « Humboldts Erbe wird verspielt », *Die Zeit*, 17 mai, p. 1.
- VÖI (Vereinigung österreichischer Industrieller) (1990), *Qualität-Leistung-Effizienz. Thesen der VÖI zur Universitätspolitik*, VÖI, Vienne.

LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE AU JAPON

Yuko Harayama
Université de Genève
Suisse

RÉSUMÉ

Aujourd'hui l'université fait face à une demande grandissante et de plus en plus diversifiée dans la plupart des pays industrialisés et des sujets tels que la « décentralisation », la « privatisation » ou la « diversification » de la formation supérieure sont au cœur des débats politiques. Afin d'apporter quelques éléments de comparaison à ces débats, nous présentons dans cet article l'évolution du système universitaire au Japon, sa situation actuelle et quelques réflexions sur l'avenir du système universitaire japonais.

INTRODUCTION

Les attentes individuelles et sociales vis-à-vis de l'enseignement universitaire ne cessent de croître dans la plupart des pays industrialisés. L'université est de plus en plus intégrée au système de recherche national, tandis que son efficacité en tant qu'institution est remise en question à l'heure de la restriction budgétaire. Que faire face à cette demande grandissante et de plus en plus diversifiée ? Aujourd'hui, des sujets tels que la « décentralisation », la « privatisation » ou la « diversification » de la formation supérieure sont au cœur des débats politiques.

Dans ce contexte, le cas du Japon est intéressant à étudier à double titre : d'une part le système d'enseignement, en particulier la formation supérieure, a grandement contribué à la croissance économique dans ce pays ; d'autre part l'université japonaise a connu des phases d'expansion et de diversification au cours de son développement pour arriver à la configuration d'aujourd'hui.

Nous présentons dans cet article l'évolution du système universitaire au Japon et sa situation actuelle afin d'apporter quelques éléments de comparaison à ces débats, d'autant plus que la littérature sur les universités japonaises reste réduite en dehors du Japon¹.

HISTORIQUE DE L'UNIVERSITÉ JAPONAISE

Pour situer l'origine de l'actuelle Université de Tokyo, la plus ancienne du Japon, certains auteurs comme Nagai (1983) remontent jusqu'à 1684, année de la fondation de *Tenmon-kata*, institut de recherche de l'astronomie hollandaise. Certes, *Tenmon-kata* s'est développé et s'est transformé au fil des ans avant de devenir l'Université publique de Tokyo en 1877. Cependant cet institut attaché au *Shoguna*² était plutôt orienté vers la recherche – découverte des connaissances occidentales – et n'avait que très peu de traits communs avec une institution de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous partirons plutôt de l'école *Tokyo Kaiseigakko* (école de droit, sciences et lettres, fondée en 1873) pour retracer le développement de l'Université japonaise.

Après l'ouverture du Japon vers l'Occident en 1868, une des priorités du gouvernement de *Meiji* fut de combler, sur le plan des connaissances et du savoir-faire, le retard accumulé vis-à-vis de l'Occident durant 200 ans d'isolement³. Il fallait rassembler les nouvelles connaissances, les diffuser auprès des futurs dirigeants et enfin former les jeunes afin qu'ils transmettent et développent ces connaissances. C'est dans ce contexte qu'un certain nombre d'écoles de l'enseignement supérieur, dont *Kaiseigakko*, ont vu le jour. Ces écoles avaient recours à des professeurs étrangers et une grande partie d'entre elles se trouvaient sous la tutelle des ministères correspondants (Gakushikai, 1986). En s'unissant avec l'École de médecine de Tokyo, *Tokyo Kaiseigakko* devint l'Université publique de Tokyo en 1877.

Suite à l'Ordonnance sur l'université impériale (1885), qui dessina le fondement de l'université impériale (assimiler la culture occidentale, répondre aux besoins de l'État et contribuer au progrès national) trois universités impériales furent mises en place : l'Université impériale de Tokyo – ancienne Université publique de Tokyo – créée en 1886, celle de Kyoto en 1897 et celle de Tohoku en 1907.

Ces universités impériales étaient fortement inspirées du modèle de l'université allemand (Amano, 1994). Rappelons que le modèle allemand, représenté par l'université de Berlin, créée au début du XIX^e siècle, se fonde sur la conception que la recherche et l'enseignement constituent deux faces d'une seule entité qu'est l'université. Les professeurs enseignent aux étudiants à travers les activités de recherche ou en leur transmettant les résultats des recherches les plus récentes, tout ceci dans une relation étroite maître-apprenti. Ces activités sont

confiées à un nombre restreint d'universités. En mettant en place ces trois universités impériales, l'État a voulu créer quelques centres d'excellence académique, bien que les activités de recherche aient été limitées à la traduction et à la présentation de travaux de recherche étrangers et donc n'aient pas eu la même signification que dans les universités allemandes.

Comme l'a souligné Nagai (1983), cette ordonnance se caractérisait par son aspect utilitariste et renforçait la mainmise du gouvernement sur l'université. Les universités impériales étaient constituées de plusieurs écoles autonomes; en particulier celle de Tokyo qui, à l'origine, rassemblait les écoles de droit, médecine, lettres et sciences et qui intégra par la suite les écoles d'ingénierie et d'agriculture et mit en place la *Graduate School*.

En 1893, le système de la chaire (*koza*) fut introduit au sein des écoles en tant qu'unité de recherche. L'intitulé de la chaire, désigné par une commission gouvernementale, délimitait clairement le champ de la recherche. Ainsi, la personne qui était nommée professeur pour une chaire donnée était responsable de la recherche, de l'enseignement, et de l'encadrement de la recherche des étudiants dans le champ correspondant à cette chaire. Il résulta de ce système une tendance à la spécialisation accrue au détriment des branches interdisciplinaires (Seki, 1988). Au niveau de l'organisation, un certain nombre de chaires étaient regroupées pour constituer le département (*gakka*). Cependant, en ces débuts de l'université japonaise, une chaire ne bénéficiait pas d'un budget de recherche malgré son objectif affiché. Ceci vient du fait qu'à cette époque, l'idée même de financement de la recherche était absente dans l'esprit des gens et au niveau du gouvernement (Ito in Arimoto, 1991). Il en résulta que la part des activités de l'enseignement dominait celle de la recherche.

Parallèlement, les écoles supérieures (*Kotogakko*) furent instituées en tant qu'écoles préparatoires de l'université et en tant qu'écoles de spécialisation, à la suite de l'Ordonnance sur l'école supérieure de 1894; les langues étrangères et les connaissances de bases dans l'un des quatre domaines choisis – droit et lettres, ingénierie et sciences, médecine, agriculture – y furent enseignées. Paradoxalement, il régnait dans ces écoles une atmosphère nationaliste fondée sur le confucianisme, si bien que les étudiants étaient constamment confrontés à deux cultures : la culture à laquelle ils appartenaient par naissance et la culture à laquelle appartenaient des connaissances qu'ils avaient à assimiler (Seki, 1988). Ce contraste culturel renforçait l'ampleur des efforts à accomplir de la part des étudiants et suscitait chez ceux-ci la prise de conscience que l'accès aux connaissances scientifiques passait par l'appropriation d'une culture étrangère, et, à travers elle, de la culture scientifique.

Une fois la classe dirigeante formée, il fallait constituer la classe de cols-blancs. Les écoles privées se multiplièrent pour répondre à la demande accrue d'enseignement supérieur ainsi provoquée – parmi elles, nous pouvons citer *Keio*

fondée en 1890 et *Waseda* en 1905. Mais n'ayant ni appui financier solide, ni statut légal, ces écoles se situaient au second rang derrière les universités impériales (Nagai, 1983).

L'Ordonnance sur l'université, promulguée en 1918, modifia d'une part l'organisation interne des universités impériales – désormais constituées de facultés – et promut d'autre part les différentes écoles décrites ci-dessus au rang d'universités : d'où l'explosion des universités publiques et privées. Étant donné que ces nouvelles universités n'étaient pas en mesure de constituer elles-mêmes leur corps enseignant, ce sont principalement des professeurs formés à l'Université impériale de Tokyo qui furent appelés à occuper les postes de professeurs de ces universités (Seki, 1988). Par ce biais, l'Université impériale de Tokyo renforça son statut de modèle de l'université japonaise, et son influence n'a cessé de croître au fil des ans.

Cette nouvelle organisation a également provoqué un certain conflit d'objectifs dans les nouvelles universités. En effet, en devenant universités, les anciennes écoles privées et les anciennes écoles supérieures durent restreindre une partie des prestations qui les caractérisaient et les distinguaient des universités impériales, afin de s'aligner sur les objectifs de l'enseignement et de la recherche de ces dernières. Ceci impliqua, entre autres, la remise en question du statut des enseignants appartenant aux anciennes écoles et du poids à accorder à l'enseignement de la formation générale et de la formation professionnelle (Imon, 1994). Imon trouve ici l'origine du modèle japonais actuel, qui se situe à mi-chemin entre le modèle allemand et le modèle américain et qui se caractérise par la fusion de l'enseignement de culture générale et de celui de spécialisation.

Après la seconde guerre mondiale, l'*Education Mission*, envoyée par les États-Unis en 1946, a tracé, en concertation avec la délégation des enseignants japonais, les grandes lignes de la restructuration de l'université japonaise. Elle proposa comme fondement de l'université japonaise :

- la démocratisation de l'université ;
- l'indépendance de la science et la garantie financière ;
- le renforcement de l'enseignement général au sein de l'université ;
- le développement de la recherche ;
- l'accroissement du rôle de la femme.

D'une part l'*Education Mission*, qui était réticente vis-à-vis du modèle de l'université allemand, a voulu restructurer l'université japonaise sur le modèle américain ; d'autre part elle a voulu éviter la mainmise du gouvernement sur l'université. Pour ce faire elle a proposé, entre autres, la mise en place :

- de collèges de deux ans ;
- d'un organe qui fixerait les normes de l'ouverture de l'université ;
- de l'enseignement de culture générale obligatoire.

La plupart de ces propositions ont été adoptées, mais certaines ont connu quelques aménagements, c'est ainsi que le but visé par la *Mission* s'est parfois trouvé détourné.

Les collèges de deux ans sont devenus les filières privilégiées des études supérieures pour les femmes.

En ce qui concerne les normes de l'ouverture, l'idée de départ pour l'*Education Mission* était d'introduire :

- le système d'autorisation de l'ouverture (*Chartering*) afin de garantir une certaine qualité des prestations universitaires ;
- le système d'évaluation (*Accreditation*) qui assurerait le maintien ou l'amélioration de cette qualité ;

et de confier ces tâches à des organes formés non pas de fonctionnaires administratifs mais d'universitaires (Toda in Iijima, 1990). Ainsi la Commission de la réforme éducative et l'Association des normes de l'université⁴ furent mises en place : la première ayant comme tâche de définir les grandes lignes de la politique universitaire ; la seconde, constituée des recteurs des universités tous secteurs confondus, d'arrêter des propositions sur la manière dont l'enseignement universitaire serait organisé⁵ (Terasaki, 1993). Ces propositions furent adoptées sous la forme d'une ordonnance dite « normes concernant l'ouverture de l'université⁶ » par le ministère de l'Éducation : elle définit les conditions minimales⁷ à respecter en ce qui concerne les infrastructures, le nombre d'enseignants, les volumes à disposition à la bibliothèque, le nombre d'étudiants par classe, les crédits obligatoires, ... (Kurobane in Iijima, 1990). Une fois sa première tâche accomplie, l'Association des normes a vu s'affaiblir son autorité, d'où une certaine récupération de ses compétences par le ministère de l'Éducation. Le but visé par l'*Education Mission* fut ainsi amputé à deux niveaux : d'une part nous retrouvons la mainmise du ministère de l'Éducation et d'autre part l'idée d'évaluation de l'université après l'ouverture s'est effondrée (Kitamura, 1991).

Quant à l'enseignement de culture générale obligatoire, il rencontra une forte résistance de la part du corps professoral japonais qui redoutait un affaiblissement, voire la disparition au niveau de la licence de l'enseignement de spécialisation. Un autre argument contre l'introduction de cette catégorie d'enseignement provenait du fait que l'enseignement secondaire offrait un programme de culture générale suffisamment vaste et solide (Amano, 1994). Le compromis fut trouvé grâce à la suggestion de l'Association des normes de l'université : il consista à affecter l'enseignement de culture générale au premier cycle et l'enseignement de spécialisation au deuxième cycle. La structure et le contenu de l'enseignement de spécialisation ne connut donc pas de changement fondamental (Terasaki, 1993). Le modèle japonais vit ainsi le jour en intégrant l'enseignement de culture générale emprunté de l'université américaine dans l'enseigne-

ment de spécialisation fondé sur le modèle allemand sans toutefois définir explicitement quels étaient les objectifs principaux de l'université japonaise⁸.

En définitive, nous constatons que les recommandations de l'*Education Mission*, en définissant le statut, l'organisation et le fonctionnement de l'université d'après guerre exercèrent une certaine influence sur le cadre législatif en matière d'éducation tel que le Code fondamental de l'éducation de 1947, le Code de l'enseignement scolaire de 1947 (Murai, 1976), le Code des écoles nationales de 1949, garantissant la liberté académique et l'autonomie universitaire, ou les Normes de l'ouverture de 1956 (Seki, 1988). Il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de questions sont laissées ouvertes au niveau de leurs applications : l'ajustement du niveau académique entre les anciennes universités impériales et les autres universités va-t-il se faire vers le bas ou vers le haut ? La hiérarchie existante entre différentes catégories d'université va-t-elle disparaître ? Certaines universités vont-elles se transformer en un *College of Liberal Art and Science* ?

Ainsi naquirent les nouvelles universités japonaises en 1949, composées de 70 universités nationales, 17 universités préfectorales et municipales, et 81 universités privées (Iijima, 1993) avec comme caractéristiques (Seki, 1988) :

- L'enseignement de la culture générale obligatoire. Cet enseignement, qui englobe les sciences humaines, sociales et exactes est considéré comme indispensable pour pouvoir situer les connaissances spécifiques par rapport à l'ensemble de la science⁹.
- L'existence de deux systèmes d'organisation, le système de chaire (*kozasei*) – organisation du corps professoral chargé de l'enseignement et de la recherche dans un champ déterminé – et le système de discipline (*gakka-mokusei*) – chargé de l'enseignement des matières spécifiques. Ceci fit apparaître deux catégories de facultés selon le système appliqué : la première concerne essentiellement les anciennes universités impériales, les universités publiques et les facultés de médecine, et la seconde l'ensemble des facultés restantes.
- Le renforcement de la recherche dans les facultés de la première catégorie, qui devinrent seules aptes à délivrer le titre de docteur.

Le but affiché du premier point est à prendre avec précaution pour les raisons développées ci-dessus.

En ce qui concerne la deuxième caractéristique, cette distinction est cruciale pour les universités nationales : elle définit non seulement la manière dont l'enseignement et la recherche sont organisés mais surtout le critère d'attribution du budget et du personnel de la recherche (Amano, 1993).

Quant au troisième point, il confirme le rattachement du troisième cycle à la faculté. Le troisième cycle ne constitue donc pas une entité autonome, comme c'est le cas des *Graduate Schools* aux États-Unis qui fonctionnent comme des cen-

tres de recherche et de formation de chercheurs indépendants des *Undergraduate Schools*. Le troisième cycle au sein de la nouvelle université est resté avant tout un lieu de formation pour la relève universitaire en dépit de l'objectif affiché du gouvernement de le transformer en centre d'excellence de la recherche (Amano, 1994).

Nous constatons aujourd'hui, avec un recul de quelques décennies, que, malgré le vent de démocratisation et d'égalité de statut des universités garanties par le code de l'éducation précité, les divergences de structure et de fonction de chaque université selon son origine (universités impériales, écoles supérieures, écoles privées) ont persisté; toutes les universités n'ont pas été mises sur le même pied dans les faits, et l'héritage de l'Université impériale de Tokyo resta très ancré dans l'organisation des nouvelles universités.

Dans les années 60, avec l'expansion économique, l'université japonaise connut une forte augmentation du nombre des étudiants, accompagnée de l'ouverture de nombreuses facultés et d'universités privées. Cependant, comme le note Nagai (1983), cette expansion de l'université japonaise n'a pas été accompagnée d'augmentation adéquate des infrastructures, du personnel et du financement; elle n'a donc pas bénéficié de la croissance économique qu'elle a plutôt subie.

Parallèlement, la croissance économique a provoqué une augmentation de la demande de spécialistes, surtout dans les domaines de l'ingénierie et des sciences exactes. Pour faire face à cette pression du milieu industriel, un certain nombre d'universités, surtout privées mais également publiques, furent autorisées à mettre en place un troisième cycle, ce à quoi elles n'avaient pas eu droit jusqu'alors.

Les Normes de l'ouverture de l'université furent ainsi révisées à plusieurs reprises, afin de les adapter aux changements du contexte (Sato in *Kôtokyôiku kenkyûjo*, 1992). Les recommandations sur l'enseignement de la culture générale et le système de crédits soumises par le Comité central consultatif de l'éducation en 1963 se traduisirent par une première modification des Normes de l'ouverture dans le sens d'une plus grande flexibilité au niveau du curriculum du premier cycle. La recommandation de 1971 alla encore plus loin en proposant d'éliminer la barrière existant entre l'enseignement de culture générale et celui de spécialisation, afin de créer une meilleure synergie entre ces deux catégories d'enseignement (Kurobane in Iijima, 1990). Elle suggéra également la dissociation de l'organisation de l'enseignement de celle de la recherche en se fondant sur le modèle de l'université américaine (Amano, 1994). Le personnel sera considéré comme enseignant ou comme chercheur selon qu'il exerce une fonction au sein de l'une ou/et l'autre de ces organisations, et ceci devra permettre la levée d'ambiguïté qui entoure le statut des professeurs. Suite à ces recommandations, l'université japonaise obtint, outre une plus grande flexibilité dans l'aménagement des cours

de la culture générale, la possibilité d'ouvrir un troisième cycle sans le degré de maîtrise, l'assouplissement des exigences académiques et pédagogiques pour engager des enseignants, etc. (ministère de l'Éducation du Japon, 1987).

Le Comité consultatif de l'éducation auprès du ministre de l'Éducation, mis en place entre 1984 et 1987 (Sato, in *Kôtokyôiku kenkyûjo*, 1992) poursuivit le chemin tracé par le Comité précédent et proposa de revoir le fondement de l'université japonaise, à savoir (ministère de l'Éducation du Japon, 1987) :

- la révision des Normes de l'ouverture de l'université pour plus de flexibilité dans l'organisation de l'enseignement dans son ensemble ;
- une plus grande indépendance du troisième cycle vis-à-vis de la faculté ;
- le renforcement de la coopération entre les universités, en facilitant la mobilité des étudiants et des enseignants, entre l'université et la société, en contribuant à l'éducation récurrente et au niveau de la recherche, et enfin avec l'étranger par le biais de l'échange d'étudiants et d'enseignants ;
- la diversification du mode de financement, y compris dans le secteur public ;
- la mise en place d'un Conseil de l'université, organe indépendant qui veillerait au bon fonctionnement du système universitaire.

Ces recommandations, que Tôyama (1988) caractérise en termes de « spécification », « diversification », « internationalisation », « intensification des relations avec l'extérieur » de l'université, reçurent un certain nombre de réponses concrètes de la part du ministre de l'Éducation :

- un comité d'étude de la réforme universitaire (*daigaku kaikaku kyogikai*) fut mis en place en 1987 afin d'examiner les Normes de l'ouverture ;
- deux enveloppes, l'une de 3.16 milliards de yen en 1987 et l'autre de 3.52 milliards en 1988 émanant du budget du ministère de l'Éducation furent octroyées aux universités qui avaient obtenu de « bons résultats »¹⁰ dans la recherche, afin d'améliorer leur infrastructure de recherche ;
- une université nationale composée uniquement d'un troisième cycle et spécialisée dans les sciences exactes (mathématiques et physique) et les sciences de la vie fut fondée en 1988 ; une autre université, consacrée au domaine de la technologie de pointe, est à l'étude ;
- dès 1987, les universités nationales eurent la possibilité d'avoir des chaires financées par les entreprises privées ; parallèlement, un certain nombre de mesures fiscales, favorisant les dons privés, furent prises ;
- le Conseil de l'université fut fondé en octobre 1987 en tant qu'organe consultatif du ministre de l'Éducation en matière de politique universi-

taire, avec 18 membres – 9 universitaires et 9 personnalités reconnues dans les divers domaines.

Nous constatons donc que l'université japonaise fut sollicitée pour jouer un rôle de plus en plus complexe au-delà de ses deux fonctions fondamentales, l'enseignement et la recherche fondamentale, et que les autorités compétentes, conscientes de ce fait, tentèrent d'adapter l'université au changement de contexte, d'une part en renforçant les activités de recherche, d'autre part en réexaminant les réglementations en vigueur tout en maintenant leur pouvoir de contrôle (RIHE, 1988). Cependant, il est à noter que malgré toute cette série de modifications des normes, une fois l'ouverture accordée, il n'existait quasiment pas de contrôle sur le fonctionnement universitaire et sur la qualité de l'enseignement, ni de la part du ministère de l'Éducation, ni de la part de l'Association des normes de l'université¹¹, et encore moins sous forme d'autoévaluation par les universitaires (Amano, 1994).

UNIVERSITÉS SELON LE SECTEUR¹²

Le code fondamental de l'éducation définit le cadre général de l'enseignement au Japon tout en soulignant l'utilité publique des établissements scolaires. D'après l'article 6, seuls l'État central, les pouvoirs préfectoraux ou municipaux et les personnalités juridiques définies dans le cadre de la loi sur l'enseignement scolaire sont aptes à fonder une école (RIHE, 1988). Ainsi nous distinguons trois secteurs d'universités : universités nationales, régionales¹³ et privées.

Les universités nationales

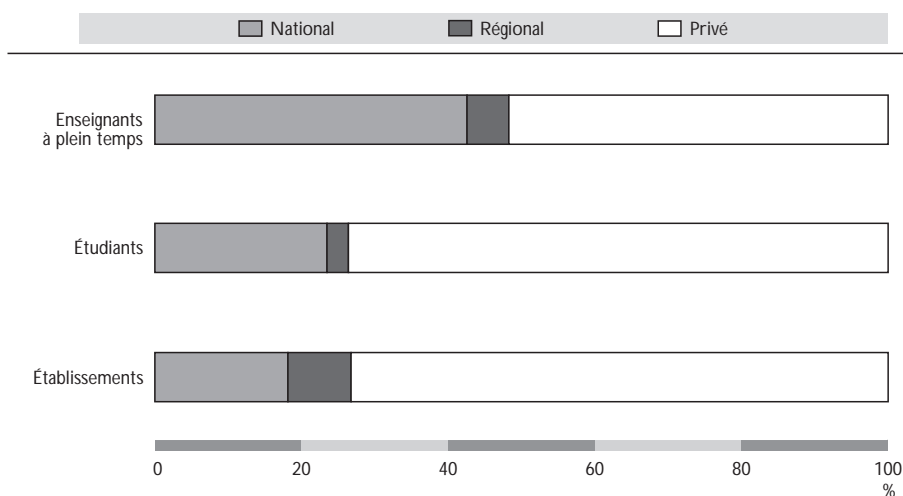
Par le fait que les universités nationales se trouvent sous la compétence de l'État central, elles sont régies par des lois ou des ordonnances en plus des Normes de l'ouverture précitées (*op. cit.*). Tout changement organisationnel, fonctionnel ou financier fait donc l'objet d'un examen législatif. Par ailleurs, la gestion du personnel administratif et enseignant, dont les membres entrent dans la catégorie des fonctionnaires nationaux, doit se faire avec l'accord du ministère de l'Éducation. Ainsi le ministère de l'Éducation en tant que ministère de tutelle exerce directement un pouvoir de contrôle sur les universités nationales, et certains voient dans ce contrôle la cause profonde de la rigidité d'organisation de ces universités. Les grandes décisions de l'université sont ainsi soumises au pouvoir politique (Iijima, 1989).

En 1993, il existe 98 universités nationales – 30 avec un enseignement de niveau de la maîtrise et 68 avec un enseignement de niveau du doctorat – qui emploient 55 839 enseignants à plein-temps et 28 967 enseignants à temps partiel au service de 561 822 étudiants, qui correspondent à 7 pour cent de la

population de la tranche d'âge 18-21 ans (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a et 1994b). L'encadrement, en termes de ratio de l'effectif des étudiants sur l'effectif des enseignants à plein-temps ou de part des enseignants à temps partiel sur l'ensemble des enseignants, y est favorable en comparaison des autres catégories d'universités (figure 1).

En tant qu'établissements de l'enseignement public, les universités nationales sont financées principalement par le budget du ministère de l'Éducation. En 1991, une enveloppe de 1 266 milliards de yen (25 pour cent du budget total du ministère de l'Éducation) a été allouée aux écoles nationales¹⁴ (ministère de l'Éducation du Japon, 1991). Entre 1975 et 1980, le budget pour les écoles nationales a augmenté plus que proportionnellement au PNB, mais au-delà il a connu une période de stagnation jusqu'au début des années 90. Afin de favoriser la démocratisation de l'enseignement supérieur, les taxes universitaires ont été maintenues à un niveau assez bas jusque dans les années 60. Jusqu'à cette période, l'aménagement des nouvelles universités nationales, le développement des branches des sciences exactes et de l'ingénierie et l'augmentation de la demande sociale d'enseignement supérieur ont été accompagnés d'un accroissement du financement public. Mais dès l'année 1970, avec le plafonnement du budget consacré à l'éducation, les taxes universitaires (annuelle et par étudiant)

◆ Figure 1. *Établissements, étudiants et enseignants à plein temps par secteur (1993)*



ont augmenté à un taux soutenu dépassant de loin celui des universités privées, et sont passés entre 1975 et 1994 de 36 000 à 411 600 yen (Division des étudiants, 1994). Quant aux dépenses, elles se situent autour de 1 541 milliards de yen en 1990, la moitié étant consacrée au frais de personnel (ministère de l'Éducation du Japon, 1992). Jusqu'à 1987, l'évolution des dépenses suivait de près celle du PNB, mais au-delà la tendance est au tassement par rapport au PNB.

Les universités régionales

Un des objectifs principaux des universités qui sont sous la compétence des pouvoirs locaux (préfectures et municipalités) est de promouvoir le développement économique et culturel de la région. En formant des jeunes de la région, en se mettant au service de celle-ci, elles se distinguent des universités des deux autres secteurs par leurs liens étroits avec la région. Certaines de ces universités ont été créées dans le cadre de la politique universitaire d'après guerre, politique dont l'un des objectifs fut de mettre en place une université par préfecture afin qu'elle devienne le centre académique de la région (Seki, 1988). Cependant, si nous regardons le taux des étudiants inscrits dans une université qui se trouve dans la même préfecture que l'école secondaire supérieure dont ils sortent (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a), nous constatons que la différence avec les deux autres secteurs n'est pas notable : en 1993, 34.7 pour cent et 35.7 pour cent dans les universités nationales et privées respectivement, et 43.8 pour cent dans les régionales. Ishifu affirme même que les universités japonaises s'acheminent vers une uniformisation des objectifs (RIHE, 1988).

En 1993, nous comptons 46 universités régionales (8.6 pour cent du total des universités) – parmi elles, neuf avec la maîtrise et 17 avec le doctorat – avec 7 591 enseignants à plein-temps (5.8 pour cent du total des universités) et 5 273 enseignants à temps partiel pour 74 182 étudiants (0.9 pour cent de la population d'âge 18-21 ans). Les enseignants à temps partiel ont un poids plus important que dans les universités nationales. Le nombre d'établissements n'a connu qu'une faible augmentation ces 30 dernières années, sauf en 1993 qui a connu un augmentation assez marqué. La taille de ce secteur reste donc réduite dans tous les sens du terme.

Ces universités sont financées en moyenne à 90 pour cent par le pouvoir local ; celles qui comportent des facultés de médecine, de médecine dentaire ou de soins infirmiers bénéficient d'une importante subvention de l'État central ; le mode de financement varie selon la taille de l'établissement et la spécialisation de l'enseignement. Le système de péréquation entre l'État central et les pouvoirs locaux a été mis en application dès 1985 afin de soutenir les universités à capacités financières restreintes. Dès lors, le poids des taxes payées par les étudiants comme source de financement devient important (ministère de l'Édu-

cation du Japon, 1988). Les dépenses qui ont connu une augmentation nette jusqu'au début des années 80 tendent à se stabiliser pour retrouver la tendance à la hausse dès 1990 ; elles s'élèvent à 323 milliards de yen en 1990 (ministère de l'Éducation du Japon, 1992).

Les universités privées

Nagai distingue, selon leurs origines, trois types d'universités privées (Nagai, 1983) :

- Les institutions libérales, fondées sur l'indépendance académique et la scientificité. Elles affichaient comme objectif l'étude des connaissances occidentales et l'acquisition de connaissances pratiques (universités de *Keio* et de *Waseda*).
- Les institutions traditionalistes, fondées sur la philosophie traditionnelle ou la religion shinto. Elles tentèrent de consolider la culture traditionnelle (université de *Toyo*).
- Les écoles adaptatives, assurant la formation des spécialistes, en particulier des juristes, formation qui ne pouvait être assurée par les universités publiques à défaut d'une capacité d'accueil suffisante. Elles occupaient ainsi une position complémentaire par rapport à ces dernières (universités de *Meiji*, *Hosei*, *Chuo*).

Afin de compléter les universités publiques, les universités privées se sont orientées d'une part dans les domaines appliqués des sciences exactes, de l'ingénierie et de la science commerciale, et d'autre part dans les sciences humaines (*op. cit.*). Elles ont également contribué à absorber l'excédent de la demande sociale d'enseignement supérieur ; leur rôle s'est multiplié dans le temps en passant par la formation des spécialistes et des salariés pour arriver à la formation de masse, en particulier celle des jeunes filles (RIHE, 1988).

En constante augmentation, les universités privées sont au nombre de 390 en 1993 – parmi elles 78 pouvant délivrer une maîtrise et 157 un doctorat. Elles sont plus que le double des universités nationales. Elles comptent 1 753 644 étudiants inscrits (21.7 pour cent de la population de la tranche d'âge 18-21 ans) et emploient 68 403 enseignants à plein-temps et 69 412 enseignants à temps partiel (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a). C'est donc le secteur le plus important en terme de quantité. Nous constatons que le taux d'encadrement dans les universités privées est bien médiocre en comparaison des universités nationales.

Deux-tiers du financement des universités provient des recettes générales qui incluent les taxes universitaires, celles d'inscription, les subventions de l'État et les dons ; le reste étant constitué d'activités annexes – essentiellement des

services hospitaliers – ou des emprunts publics (RIHE, 1988). L'augmentation du nombre d'étudiants inscrits et celle des taxes universitaires ont fortement contribué à accroître les recettes jusqu'à 1975, année où la loi sur les aides aux universités privées¹⁵ a été arrêtée; mais au-delà, ce sont les subventions de l'État qui se sont accrues pour atteindre 22.5 pour cent des recettes générales en 1979. En 1991, les universités privées ont bénéficié d'une subvention de 255 950 millions de yen (ministère de l'Éducation du Japon, 1991). Les dépenses se sont élevées à 2 530 milliards de yen, avec 1 170 milliards pour le personnel en 1989 (ministère de l'Éducation du Japon, 1992). Nagai a souligné que le manque d'appui financier solide constituait un des problèmes des universités privées dès leur première apparition; ce déficit mettait parfois en péril l'autonomie des universités privées et la qualité de leur enseignement (Nagai, 1983). De nos jours, ce problème reste toujours actuel, puisque d'une part nous entrons dans une phase de diminution constante de la population de 18 ans (Kurobane in *Kôtokyōiku kenkyūjo*, 1992), ce qui signifie une diminution de la recette, en faisant l'hypothèse que le taux d'admission à l'université va rester stable autour du niveau actuel, et que d'autre part, la subvention ne peut s'étendre indéfiniment sans remettre en question le statut même des universités privées (Kurobane, 1979).

UNIVERSITÉS SELON LE NIVEAU DE FORMATION

Les universités de quatre ans qui, au terme des études universitaires délivrent une licence, ayant été analysées précédemment, c'est sur les universités de deux ans (désignées par la suite sous le terme de « collège »), les collèges techniques et les troisièmes cycles universitaires que nous nous concentrerons dans cette section.

Les collèges

Ils ont été institués en 1950 afin de permettre aux écoles supérieures qui n'ont pu se convertir en universités – faute d'appui financier – d'acquérir un statut d'universités et d'ouvrir l'accès aux études universitaires aux personnes ayant des moyens financiers réduits ainsi qu'aux jeunes filles (Amagi, 1986). Les établissements sont en général de petite taille¹⁶ (70 pour cent des collèges ont moins de 1 000 étudiants inscrits) et orientés vers les études ménagères, la littérature, la philosophie et la pédagogie (ces départements constituent plus de 63 pour cent du total) plutôt que vers l'ingénierie ou les sciences sociales (17 pour cent); ainsi, 92 pour cent des étudiants inscrits sont des filles (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a). Cependant Amagi prévoit pour l'avenir un certain changement dans le rôle des collèges : en ouvrant leurs portes à un public plus large et en intégrant

un curriculum qui répondra aux besoins régionaux, ceux-ci pourront devenir des centres d'éducation récurrente et ainsi contribuer au développement régional, complétant ainsi les universités régionales.

En 1993, nous comptons 595 collèges, avec 21 111 enseignants à plein-temps et 37 044 enseignants à temps partiel pour 530 294 étudiants (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a). Le secteur privé y est prédominant (84 pour cent sont privés). Le nombre d'enseignants à temps partiel dépasse largement celui des enseignants à plein-temps dans les collèges. Le nombre d'étudiants croît plus rapidement que dans les universités de quatre ans.

Les collèges techniques

Ils offrent un enseignement scientifique et technique spécialisé d'une durée de cinq ans¹⁷, avec la possibilité de se présenter à la fin de la troisième année au concours d'entrée à l'université, et de s'inscrire à la fin de la cinquième année au deuxième cycle de l'université (ministère de l'Éducation du Japon, 1988). Ils sont fortement orientés vers les études d'ingénieur mécanique, électrique, chimique et vers le génie civil (ces sections occupent plus de la moitié du total des sections existant dans les collèges techniques). La section de contrôle électronique et celle d'informatique ont connu des succès croissants auprès des étudiants ces dernières années. Le taux d'encadrement reste stable autour d'un ratio de 13.

En 1993, il existe 62 établissements (dont 54 sont nationaux), avec 4 184 enseignants à plein-temps et 2 460 enseignants à temps partiel. Ces collèges n'absorbent que très peu de jeunes filles : sur 55 453 étudiants inscrits seulement 8 216 sont des filles (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a).

Les universités comprenant un troisième cycle

L'Ordonnance sur l'université impériale de 1885 a statué sur la double structure de l'université impériale : l'université est désormais constituée de plusieurs collèges affichant comme objectif la transmission de connaissances théoriques et pratiques et d'un troisième cycle comme centre de recherche innovatrice (Shiogi, 1991). Comme nous l'avons signalé plus haut, la première *Graduate School* a vu le jour au Japon en 1886 (Maruyama et Miura, 1992). A première vue, le gouvernement de l'époque semblait vouloir s'approcher du modèle américain d'université, qui venait de commencer à mettre en place un système de recherche propre, afin de se distancer du modèle d'université allemand. Cependant, au Japon, la *Graduate School* n'exerçait pratiquement pas la fonction qui lui avait été assignée par l'Ordonnance, par manque de reconnaissance et de moyens. Elle devint vite un lieu de « parage » des étudiants qui préparaient des concours pour l'admission dans l'administration ou dans la diplomatie ; très peu d'étudiants y préparaient

une thèse de doctorat. Le troisième cycle de l'époque, ceci jusqu'à la Seconde guerre mondiale, ne répondait pas en réalité à l'appellation « centre de recherche académique ».

Le troisième cycle, sous la forme que nous connaissons aujourd'hui, fut instauré par le Code de l'enseignement scolaire (*gakko kyoikuho*) en 1947 : il établit le troisième cycle comme « lieu d'enseignement et de recherche des théories et des applications des sciences dans le but d'enrichir la civilisation » (Tachi, 1989). Le niveau de maîtrise fut introduit dans la première partie du troisième cycle et les universités – et non les facultés comme c'était le cas auparavant – furent autorisées à mettre en place un troisième cycle (article 62).

Afin de mettre en application ces articles du Code, les Normes du troisième cycle (*Daigakuin kijun*) furent arrêtées en 1949 sous la proposition de l'Association des normes de l'université. Elles réaffirmaient le troisième cycle en tant qu'institution d'enseignement et de recherche au service de la culture scientifique mais sans définir explicitement ses objectifs : il appartenait à chaque institution d'afficher ses objectifs et d'organiser les activités d'enseignement et de recherche et de garantir les infrastructures pour les atteindre. De ce fait, malgré le vent de changement, le troisième cycle d'après guerre continua à fonctionner comme un lieu de formation de la relève universitaire jusqu'à l'avènement de l'université de masse dans les années 70 (Amano, 1994).

C'est avec l'Ordonnance ministérielle sur les normes d'ouverture du troisième cycle de 1975 que les objectifs du troisième cycle se précisèrent : l'objectif de la maîtrise (d'une durée de deux ans) fut « d'acquérir des aptitudes à la recherche et les compétences professionnelles dans un domaine spécifique » ; celui du doctorat (d'une durée de trois ans), « d'acquérir des connaissances scientifiques et des aptitudes à la recherche de haut niveau dans le but de pouvoir mener des recherches d'une manière autonome ». La maîtrise afficha donc un caractère professionnel (formation de spécialistes) et le doctorat s'orienta vers la formation de chercheur assurant la relève du corps professoral.

A l'heure actuelle, il existe plusieurs variantes du troisième cycle selon qu'il comporte :

- uniquement la maîtrise ;
- le doctorat en deux phases (deux ans de maîtrise plus trois ans de doctorat) ;
- le doctorat en un bloc de cinq ans (y compris la maîtrise) ;
- la maîtrise et le doctorat indépendamment l'un de l'autre ;
- uniquement le doctorat de trois ans ;
- le troisième cycle attaché à aucune faculté.

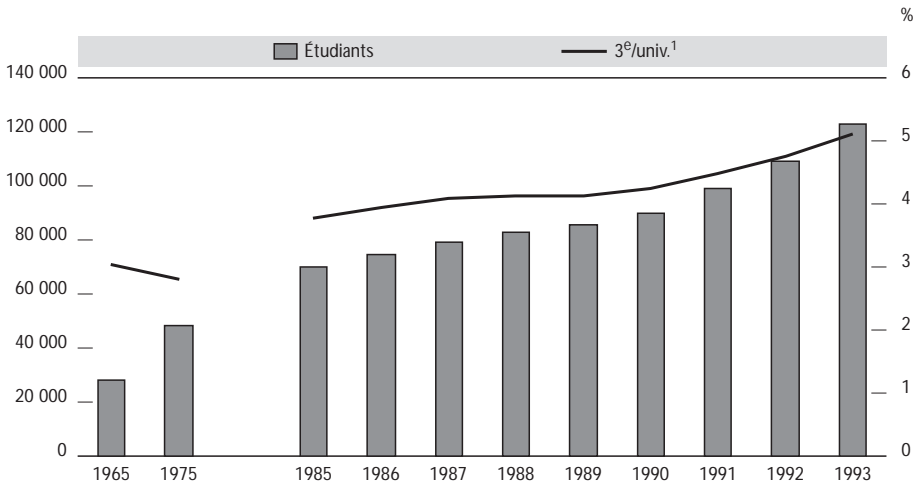
Le troisième cycle délivre trois catégories de grades au Japon : la maîtrise, le doctorat et le doctorat par thèse¹⁸. Ce dernier est décerné à ceux qui ont présenté et soutenu une thèse avec succès devant une commission de jury désignée par une université, sans y être inscrits comme étudiants de troisième cycle (art. 5 de l'Ordonnance ministérielle sur les grades universitaires).

Les universités nationales sont plutôt orientées vers les spécialisations telles que les sciences fondamentales, la médecine orientée vers la recherche fondamentale et la pédagogie, tandis que les universités privées ont opté pour les sciences sociales (le droit, l'économie, la science commerciale et la sociologie), l'ingénierie, la pharmacologie ou les études ménagères (ministère de l'Éducation du Japon, 1994a).

En 1993, nous comptons 359 universités qui offrent l'un de ces troisièmes cycles, dont 65.5 pourcent appartiennent au secteur privé : 117 universités privées avec uniquement la maîtrise et 242 avec le doctorat avec ou sans maîtrise. 860 unités de spécialisation en maîtrise et 614 en doctorat sont en place pour accueillir 86 891 étudiants en maîtrise (33.8 pour cent dans le secteur privé) et 35 469 étudiants en doctorat (27.0 pour cent dans le secteur privé). 8.2 pour cent des licenciés sont entrés directement en troisième cycle en maîtrise¹⁹(ministère de l'Éducation du Japon, 1994c). Aussi bien au niveau de la maîtrise qu'au niveau du doctorat, le secteur national absorbe plus de 60 pour cent des étudiants inscrits (figure 2). Yamauchi (in Arimoto, 1994) note que la part des anciennes universités impériales reste assez stable, autour de 50 pour cent, bien qu'elle connaisse une légère baisse depuis les années 70. L'effectif d'étudiants, ainsi que la part des étudiants du troisième cycle sur l'ensemble des étudiants universitaires connaissent une augmentation constante dès la fin des années 80. Néanmoins le nombre des étudiants inscrits continue à rester inférieur au quota d'admission, particulièrement au niveau du doctorat : la principale raison étant le manque de perspectives d'emplois correspondant à la qualification au terme des études (Maruyama, 1992).

Parallèlement à l'évolution du nombre d'étudiants de troisième cycle, le nombre de grades décernés a constamment augmenté. Cependant, le taux de croissance de ces derniers reste inférieur à celui des étudiants inscrits. Ceci s'explique par le fait qu'une partie des étudiants arrivent au terme des études de troisième cycle et obtiennent le certificat de fin d'études sans pour autant avoir le grade de doctorat.

Au niveau des disciplines, jusqu'aux années 60, les sciences humaines et sociales étaient dominantes, mais cette tendance se renverse avec l'augmentation du nombre de grade délivrés en sciences exactes et ingénierie et l'écart ne cesse de se creuser surtout au niveau de la maîtrise.

◆ Figure 2. *Évolution du nombre d'étudiants de troisième cycle*

1. 3^e/univ. = le ratio entre le nombre d'étudiants de 3^e cycle et le total des étudiants universitaires.
 Source : Ministère japonais de l'Éducation (1988, 1992, 1994c).

CONCLUSION

De ce bref historique de l'université japonaise, nous retenons que :

- l'université japonaise est passée par trois phases de développement (1. formation des élites, 2. formation des cadres et 3. formation de masse) ;
- jusqu'à la Seconde guerre mondiale, les chaires des universités impériales avaient quasiment le monopole de la recherche ; et au-delà, encore, leur capacité de pouvoir au financement et au personnel contribue à maintenir leur supériorité par rapport aux autres catégories d'universités ;
- le système de chaire s'est maintenu comme centre de recherche et d'enseignement ;
- en imposant des normes précises, le ministère de l'Éducation exerce un contrôle strict au moment de l'ouverture d'une université, d'une faculté, d'un département ou d'une chaire.

Le tour d'horizon du système universitaire japonais nous a montré l'existence d'une certaine répartition des tâches entre le secteur privé et le secteur national selon le niveau de l'enseignement : le secteur privé se charge d'une

grande partie des étudiants de licence tandis que le secteur national prend la tête pour la formation de troisième cycle. Il est à noter que la taille du troisième cycle reste réduit : peu d'étudiants poursuivent les études au-delà du deuxième cycle malgré le fait que plus de 350 universités offrent un enseignement de troisième cycle.

Quel sera l'avenir du système universitaire japonais ? Face à la transformation prévisible de son environnement telle que la diminution de la population de 18 ans, le renforcement de la relation avec la sphère économique, ou la diversification de l'offre de l'enseignement supérieur hors-universitaire, l'université japonaise devra trancher s'il appartient à l'université de s'adapter au changement de contexte, surtout aux impératifs économiques, ou si l'université doit afficher un certain détachement vis-à-vis de demandes individuelles, sociales et du secteur productif, et se recentrer sur sa mission fondamentale qui est la formation à la recherche par la recherche. Le préalable pour répondre à cette question sera, à notre avis, la prise de conscience et une réflexion approfondie par les universitaires sur le fondement de l'université et sur la place de l'État dans le système universitaire.

NOTES

1. Parmi les travaux sur les universités japonaises, citons Kitamura (1991), Takeuchi (1991) et Seizelet (1992).
2. Le pouvoir en place durant la période de *Edo* (1603-1868).
3. Isolement par rapport aux pays occidentaux, à l'exception des Pays-Bas et du Portugal avec lesquels le Japon avait maintenu des relations commerciales.
4. La première fut créée en 1946 et la seconde en 1947.
5. Une bonne partie de l'organisation de l'enseignement universitaire telle que nous la connaissons aujourd'hui – enseignement de culture générale, système de crédit, examen d'entrée – trouve son origine dans les propositions de l'Association des normes de l'université.
6. Appelées « Normes de l'ouverture » dans ce qui suit.
7. Pour les universités privées, elles constituent plutôt les conditions maximales à atteindre (Iijima, 1990).
8. Ce flou persiste encore de nos jours.
9. L'Université de Tokyo a instauré la faculté de culture générale (*kyoyo gakubu*).
10. Les critères caractérisant le « bon résultat » ne sont pas précisés dans le rapport.
11. Comme c'est le cas des *Accreditation Associations* aux États-Unis (Kitamura, in Iijima, 1990).
12. Les universités de deux ans (collèges) n'y sont pas incluses. Elles seront analysées plus bas.
13. Sous la compétence des pouvoirs locaux, préfectoraux ou municipaux.
14. Tous niveaux confondus y compris les universités nationales. Signalons que si l'on considère le nombre d'établissements, le poids des universités est prépondérant.
15. Cette loi autorise les subventions de l'État jusqu'à concurrence de 1/2 des dépenses courantes de l'université privée (Kurobane, 1979).
16. Les chiffres concernant les collèges sont basés sur les données statistiques de l'année 1993.
17. Les collèges techniques sont ouverts à tous ceux qui ont terminé la scolarité obligatoire, c'est-à-dire aux jeunes de 15 ans.
18. L'origine du doctorat par thèse remonte à 1897 (*Kôtokyōiku kenkyūkai*, 1991).
19. Ce chiffre contient également les étudiants en médecine qui entrent directement en doctorat.

RÉFÉRENCES

- AMAGI, I. (1986), « Tanki daigaku no tenbô », *IDE*, n° 268, Tokyo.
- AMANO, I. (1993), « Kyôikujô kenkyûjô kanriuneijô no soshiki » (l'organisation du point de vue de l'enseignement, de la recherche et de la gestion), *IDE*, n° 351, Tokyo.
- AMANO, I. (1994) *Daigaku. Henkan no jidai* (l'université. L'époque de la transformation), Tokyo, Tokyo University Press.
- ARIMOTO, A. *et al.* (1991), « Gakujutsu kenkyû no kaizen ni kansuru chôsa kenkyû » (rapport de l'enquête sur l'amélioration de la recherche scientifique), *Kôtôkyôiku kenkyû sôsho*, n° 10, RIHE, Hiroshima University.
- ARIMOTO, A. *et al.* (1994), « Daigakuin no kenkyû » (étude sur le troisième cycle universitaire), *Kôtôkyôiku kenkyû sensho*, n° 28, RIHE, Hiroshima University.
- Division des étudiants (1994), « Ima gakuhi wo kangaeru. dêtahen » (les frais de scolarité – les données statistiques), *IDE*, Tokyo.
- Gakushikai (1986), *Gakushikai 100 nen* (100^e anniversaire de l'association Gakushikai), Tokyo, Gakushikai.
- IJIMA, S. *et al.* (1990), *Daigaku sechi hyôka no kenkyu* (étude sur les normes d'ouverture et sur l'évaluation de l'université), Tokyo, Tôshindô.
- IJIMA, S. (1989), « Kokuritsu daigaku no shomondai » (problématiques des universités nationales), *IDE*, n° 307, Tokyo.
- IMON, F. (1994), « Gakubu saisei no dôkô 1994 nen » (la restructuration des facultés en 1994), *IDE*, n° 357, Tokyo.
- KITAMURA, K. *et al.* (1991), « Daigaku hyôka no rironteki kentô » (analyse théorique sur l'évaluation de l'université), *RIHE*, Hiroshima University.
- Kôtôkyôiku kenkyûjo (1992), « Daigaku secchikijun taimôka to sono taisaku » (la déréglementation des normes de l'ouverture et ses mesures), Rapport du séminaire « Gestion de l'enseignement supérieur » 1991.
- KUROBANE, R. (1979), « Keijôhi josei no kôka to mondai » (Les effets et les problématiques de la subvention) in Amagi, I., *Ugoki hajimeta daigaku kaikaku* (La réforme universitaire commence à se mettre en place), coll. *Daigaku kara kôtôkyôiku e* (De l'université à l'éducation supérieure) vol. 2, Tokyo, Simul Press.
- MARUYAMA, F. *et* MIURA, M. (1992), « The Function and Current Issues of Graduate Schools in Japan », *Daigakuronshu*, n° 21, mars, *RIHE*, Hiroshima University.

- Ministère de l'Éducation du Japon (1987), *The Monthly Journal of Ministry of Education, Science and Culture*, Extra issue n° 1327, août.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1988), *Gakkō kihon chōsa hōkokusho* (le rapport de l'enquête sur les écoles supérieures), Tokyo, ministère de l'Éducation du Japon.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1991), *Monbuyosan no aramashi* (le budget de l'éducation), Tokyo, ministère de l'Éducation du Japon.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1992), *Monbu tokei yōran* (les données statistiques de l'éducation), Tokyo, ministère de l'Éducation du Japon.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1994a), *Gakkō kihon chōsa hōkokusho* (le rapport de l'enquête sur les écoles supérieures), Tokyo, ministère de l'Éducation du Japon.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1994b), *kyōiku shihyō no kokusai hikaku* (comparaison internationale des indicateurs de l'éducation), Tokyo, Okurashō insatsukyoku.
- Ministère de l'Éducation du Japon (1994c), *Monbu tōkei yōran* (les statistiques sur l'éducation), Tokyo, Daiichi hōki.
- MURAI, M. (1976), *Gendai nihon no kyōiku* (L'éducation au Japon d'aujourd'hui), Tokyo, Nihon hōshōshuppankyōkai.
- NAGAI, M. (1983), *Higher Education in Japan : Its Take-off and Crash*, Tokyo, University of Tokyo Press.
- Research Institute for Higher Education (1988), « Public and Private Sectors in Higher Education Systems – The Future of National, Public and Private Institutions », n° 71, Hiroshima, RIHE.
- SEKI, M. (1988), *Nihon no daigakukyōiuku kaikaku – rekishi, genjō, tenbō* (réforme de l'université japonaise – historique, état actuel et perspective), Tokyo, Tamagawa daigaku shuppanbu.
- SHIOGI, S. (1991), « Kōkusaiteki shiya kara mita nihon no daigakuin » (le troisième cycle analysé du point de vue international), *IDE*, n° 329, Tokyo.
- TACHI, A. (1989), « Outline of Japan's Engineering Education : Historical », *Bulletin of Institute for Higher Education*, n° 10, Tokyo, 1989.
- TERASAKI, M. (1993), « Sengo daigaku seisakushi shiron (l'historique de la politique universitaire d'après guerre), *IDE*, n° 351, Tokyo.
- TOYAMA, S. (1988), « Rinkyōshin ikō no daigaku seisaku » (la politique universitaire suite aux recommandations du comité consultatif de l'Éducation), *IDE*, n° 291, Tokyo.

LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE COMMERCE : PROBLÈMES ET INDICES

James M. Stearns

Miami University (Ohio)

États-Unis

et

Shaheen Borna

Ball State University

États-Unis

RÉSUMÉ

L'influence du milieu et les directives en matière d'homologation ont accru l'importance des projets d'établissement dans les écoles supérieures de commerce. On cherche à savoir dans cet article quand, pourquoi et comment les écoles supérieures de commerce mettent au point et révisent leurs projets d'établissement, et si l'esprit et la lettre des directives d'homologation de l'American Assembly of Collegiate Schools of Business sont suivis. Une analyse des contenus permet de comparer et de contraster les écoles supérieures de commerce et les entreprises du secteur privé quant à la présence ou à l'absence des « composantes souhaitées » dans les projets d'établissement. Les résultats montrent que la plupart des collèges et écoles de commerce ont récemment révisé leur projet d'établissement au moyen d'une procédure collégiale, mais que les directives de l'AACSB n'ont guère eu d'effet. Les écoles supérieures de commerce et les entreprises privées semblent avoir de nombreux points communs et quelques différences quant au contenu de leurs projets d'établissement. On recommande que les « composantes souhaitées » des projets d'établissement du secteur privé soient modifiées et adaptées.

INTRODUCTION

Un projet d'établissement a pour objet de fournir les orientations nécessaires à la formulation d'une stratégie et à sa mise en oeuvre. Les projets d'établissement constituent le premier pas du processus de planification stratégique, la base de toutes les activités et décisions de l'organisation et le document qui oblige la direction à mieux comprendre la raison d'être de l'entreprise ou de l'établissement.

On a pu dire des projets d'établissement qu'ils étaient :

« (...) les principes directeurs opérationnels, éthiques et financiers des entreprises. Il ne s'agit pas simplement de devises ou de slogans ; ils explicitent les finalités, les rêves, les comportements, la culture et les stratégies des entreprises » (Jones et Kahaner, 1995, p. ix) ;

« (...) un exposé durable des objectifs qui révèle le produit ou le service de l'entreprise, ses marchés, ses clients et ses principes » (Pearce et David, 1987, p. 109).

« La mission de l'entreprise est ce qui la distingue d'autres firmes de même type et décrit l'ampleur de ses opérations en termes de produit et de marchés. La mission de l'entreprise n'exprime pas seulement la philosophie du responsable des décisions stratégiques, mais révèle aussi l'image que l'entreprise cherche à donner, reflète la perception qu'elle a d'elle-même, et indique les domaines essentiels en matière de produits et de services, et les principaux besoins de la clientèle que l'entreprise cherche à satisfaire » (Pearce, 1982, p. 15).

LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les projets d'établissement prennent sans cesse plus d'importance dans l'enseignement supérieur. C'est principalement sous l'effet des pressions extérieures qu'ils subissent que collèges et universités ont adopté une façon de concevoir l'administration très proche de celle du monde des affaires et de leur gestion. On y accorde une importance accrue à la planification stratégique, le projet d'établissement étant le point de départ de la démarche. Dans l'enseignement supérieur, les projets d'établissement ont la possibilité de préciser les intérêts des différentes parties prenantes, de définir les principales activités, de contribuer à fixer les priorités et d'exposer les valeurs et les théories auxquelles souscrit l'établissement (Davies et Glaister, 1996, pp. 268-269).

Bien qu'ils soient assez généralement utilisées, les projets d'établissement dans l'enseignement supérieur ont, dans le meilleur des cas, fait l'objet de

commentaires mitigés. On a dit qu'ils n'étaient « guère plus qu'un vernis » (Peeke, 1994, p. 126), « (...) des instruments relativement imprécis employés pour présenter les buts d'un établissement » et que « le langage vide de sens, voire insipide, qu'ils utilisent, amène à penser qu'ils sont conformes à une formule et non le résultat d'un examen attentif des priorités institutionnelles » (Mackay, Scott et Smith, 1995, p. 203). Parmi les autres commentaires dont ils font l'objet, disons que leur rédaction ne donne guère lieu à participation, que leur diffusion ne dépasse pas les parties prenantes intéressées (en général les organismes de financement) et qu'ils sont « relativement faibles en ce qui concerne la définition de la position stratégique de l'université ou sa compétence particulière, ou la description d'une vision de son avenir » (Davies et Glaister, 1996, p. 291).

Malgré ces critiques, la nécessité de suivre de près le fonctionnement des établissements financés par les fonds publics, ou même privés, et les exigences des instances d'homologation font que les projets d'établissement demeureront sans doute d'importants éléments pour justifier la contribution et les résultats des établissements.

« Les projets d'établissement ne sont pas appelés à disparaître. Comme on l'a fait remarquer, la récente restructuration du secteur et l'importance croissante accordée au « marché » conduiront à la fois à une concurrence accrue au niveau des établissements, voire des départements, et à la recherche de créneaux sûrs. Est-il possible, à la lumière des projets d'établissement actuels, de voir dans quelle mesure les réponses des institutions face à ce nouvel environnement favoriseront l'émergence d'une différenciation ? » (Mackay, Scott et Smith, 1995, p. 216).

L'une des constatations les plus intéressantes de Davies et Glaister (1996) et de Mackay, Scott et Smith (1995) est le fait que les établissements ne peuvent, ou ne veulent, pas se montrer précis dans leurs projets d'établissement au sujet des domaines où ils détiennent des compétences particulières ou sont particulièrement différenciés. Étant donné le climat assez rude qui entoure le financement et l'examen des résultats, il est surprenant que les universités ne soient pas disposées à identifier « les facteurs essentiels de leur réussite » (Piercy et Morgan, 1994). Davis et Glaister (1996) supposent que « (...) nombre d'universités hésitent à adopter une position concurrentielle, de crainte qu'elle soit moins défendable que leur rôle traditionnel qui consiste à dispenser un enseignement supérieur "universel". En prétendant occuper une position spéciale dans un secteur du marché, on s'expose à des pertes inacceptables dans les autres » (p. 292). La plupart des critiques estiment qu'en refusant de préciser quels sont leurs points forts, les universités vont à l'encontre de la fonction principale et de l'objectif des projets d'établissement.

LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT ET LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE COMMERCE

Le rôle des projets d'établissement dans l'enseignement commercial supérieur a aussi connu une modification spectaculaire au cours de la dernière décennie. En grande partie à la suite du rapport de Porter et McKibbin (1988) sur l'enseignement commercial supérieur, l'*American Assembly of Collegiate Schools of Business* (AACSB) a créé de nouvelles normes d'homologation. Selon une directive qui fait partie intégrante des nouvelles normes, chaque collège ou école supérieure de commerce doit élaborer un projet d'établissement qui constitue la première étape de son processus de planification stratégique. Lorsqu'elle évalue les candidats à l'homologation ou à son renouvellement, l'AACSB doit d'abord accepter le projet d'établissement pour vérifier ensuite que le collège ou l'école supérieure de commerce atteint bien les objectifs qui y sont exposés. Les spécialistes de l'enseignement commercial ont deux raisons de s'intéresser aux projets d'établissement. Premièrement, les spécialistes de la planification stratégique dans ce domaine doivent savoir en quoi consiste un plan stratégique valable, connaître le rôle que le projet d'établissement joue dans le plan, ainsi que les qualités d'un énoncé valable. Deuxièmement, le rôle que joue le projet d'établissement dans la décision d'homologation est ce qui constitue la différence des nouvelles normes de l'AACSB. Ces nouvelles normes précisent le contenu du projet d'établissement et l'utilisation de la mission spécifiée dans cet énoncé pour évaluer l'homologation, définissant ainsi l'inclusion de domaines particulièrement importants et les capacités particulières au sujet desquels l'établissement sera tenu de rendre des comptes. McKenna, Cotton et Van Auken (1995) résument cet aspect :

« L'homologation serait obtenue si l'AACSB acceptait les stipulations du projet d'établissement, et si l'instance d'homologation constatait que l'école ou le collège réussissait parfaitement à atteindre les objectifs correspondant à son projet d'établissement » (pp. 3-4).

« D'après une clause importante et très différente des nouvelles normes d'homologation, le projet d'établissement du programme étudié doit préciser le poids attribué aux trois activités que sont l'enseignement, la recherche et le service rendu à l'entreprise. En outre, le projet d'établissement de l'école doit aussi préciser le poids attribué à la recherche fondamentale, à la recherche appliquée et à l'amélioration de l'instruction » (p. 4).

Les raisons de l'existence de ces nouvelles normes correspondant à la mission de l'établissement sont bien évidemment complexes. Envisagées dans un contexte historique, les normes nouvelles sont une conséquence logique de l'évolution de l'enseignement et une réponse aux forces de la concurrence. Les

écoles supérieures de commerce ont connu des changements également spectaculaires après que les enquêtes conduites par les Fondations Ford et Carnegie vers le milieu des années 50 aient demandé qu'elles aient un statut plus élevé à l'intérieur de l'université et un programme d'études plus normalisé (voir Gordon et Howell, 1959, et Pierson, 1959). Ces changements ont conféré plus de prestige aux écoles supérieures de commerce mais, tout au moins de l'avis de certains, aux dépens de la pertinence de la recherche et du contenu pratique des cours.

En outre, les écoles supérieures de commerce dont les ressources étaient insuffisantes et/ou qui se préoccupaient avant tout de l'enseignement de premier cycle, avaient parfois du mal à se conformer aux normes de l'AACSB. Une instance d'homologation rivale, l'*Association of Collegiate Business Schools and Programs* (ACBSP), a été créée pour accueillir les établissements qui ne se sentaient pas bien représentés par l'AACSB. L'orientation actuelle de l'AACSB lui permet d'élargir sa demande et de faire preuve de plus de souplesse dans l'évaluation des écoles et collèges qui ont eu du mal à se conformer aux normes traditionnelles.

CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT

Les composantes souhaitées d'un projet d'établissement : hautes études commerciales

Les directives de l'AACSB sont précises quant aux aspects indispensables d'un projet d'établissement :

« [il doit être](...) clair et avoir été publié (...).

L'école doit préciser l'importance relative qu'elle attribue à l'enseignement, aux contributions de caractère intellectuel et au service.

Les priorités et les attentes des enseignants en matière d'enseignement dans les cours sanctionnés par un diplôme, de contributions intellectuelles et de service.

Les priorités accordées aux contributions intellectuelles des enseignants en matière de connaissances fondamentales et appliquées et de perfectionnement pédagogique (...) » (AACSB, 1993, pp. 9-10).

Les directives de l'AACSB en matière d'projets d'établissement exigent donc que le collège ou l'école demandant l'homologation expose clairement ses compétences particulières et les domaines auxquels il attache le plus d'importance. Sachant que l'AACSB a créé davantage de voies menant à l'homologation, le projet d'établissement doit, au minimum, exposer clairement la voie choisie.

Les « composantes souhaitées » des projets d'établissement : la pratique des entreprises

Si l'importance accordée aux projets d'établissement est relativement nouvelle dans les écoles supérieures de commerce, elle ne l'est pas dans le secteur privé et dans les ouvrages traitant de la gestion (Vancil et Lorange, 1975 ; Pearce, 1982 ; Staples et Black, 1984 ; Ackoff, 1987). On a examiné dans plusieurs études les rapports entre les projets d'établissement (ou projets d'entreprise), leur contenu et les résultats de l'entreprise. Pearce et David (1987), définissent huit « composantes souhaitées » des projets d'établissement et supposent que les entreprises bien placées parmi les meilleures compagnies énumérées par *Fortune 500* incluent sans doute ces composantes dans leurs projets. Six des huit composantes se retrouvent plus fréquemment dans les projets d'établissement des entreprises les mieux cotées, alors que trois différences sont statistiquement significatives à 0.05. Rarick et Vitton (1995), qui se réfèrent aux meilleures entreprises citées par *Business Week 1000* constatent que les entreprises qui ont des projets d'entreprise l'emportent sur les autres, puisque le rendement moyen obtenu par les actionnaires est de 16.1 pour cent pour les premières contre 9.7 pour cent pour les dernières. Rarick et Vuitton classent ensuite les entreprises selon qu'elles ont un « contenu élevé » ou un « contenu faible », cette classification reposant sur l'analyse des « composantes souhaitées » trouvées dans les projets d'entreprise. Le rendement moyen des entreprises à « contenu élevé » est de 26.2 pour cent, contre 13.7 pour cent pour celles à « contenu faible ».

Dans leur ensemble, ces études et d'autres (voir, par exemple, Cochran, David et Gibson, 1985, Conway, Mackay et Yorde, 1994) fournissent la base d'une étude normative du contenu des projets d'établissement. La question reste cependant posée de savoir si ces « composantes souhaitées » existent dans les écoles supérieures de commerce et leur sont adaptées.

Questions de recherche

A partir de ces éléments, on peut procéder à l'étude du profil et du contenu des projets d'établissement des collèges et écoles de commerce. Le profil permet de définir la fréquence des projets d'établissement, leur nouveauté, l'identité de ceux qui participent à leur rédaction et ce qui incite les écoles supérieures de commerce à réviser leurs projets d'établissement. Une analyse du contenu permet de savoir si les « composantes souhaitées » se trouvent dans les projets d'établissement des écoles supérieures de commerce, et dans quelle mesure les projets existants sont conformes à l'esprit et à la lettre des normes de l'AACSB.

Cette recherche s'efforce donc de répondre aux questions suivantes :

- Les projets d'établissement ont-ils été universellement adoptés par les écoles supérieures de commerce ? Dans l'affirmative, de quand date leur rédaction ou leur révision ?
- Qui participe à la rédaction et/ou à la révision des projets d'établissement et quels sont les facteurs qui l'influencent ?
- Quelle est la fréquence des « composantes souhaitées » dans les projets d'établissement des écoles supérieures de commerce ?
- Quelles sont les différences de fréquence des « composantes souhaitées » entre les écoles supérieures de commerce et les entreprises citées par *Fortune 500* ?
- Les « composantes souhaitées » conviennent-elles aux projets d'établissement des écoles supérieures de commerce ou peuvent-elles y être adaptées ? Sinon, quelles modifications faudrait-il apporter aux « composantes souhaitées » ?
- Les écoles supérieures de commerce font-elles explicitement référence aux critères de l'AACSB dans leurs projets d'établissement ?

MÉTHODE DE RECHERCHE

Population et échantillon

La population enquêtée comprend des écoles supérieures de commerce du monde entier. Le cadre d'échantillonnage est la liste mondiale des établissements membres de l'AACSB. Chacun de ces membres a reçu une lettre de couverture, un bref questionnaire et la demande d'un exemplaire de son projet d'établissement. Les lettres étaient adressées au doyen de l'école supérieure de commerce. La liste de l'AACSB comporte 661 collèges et écoles de commerce, comprenant aussi bien des établissements homologués que non homologués. Les établissements non homologués étaient en attente d'homologation ou ne cherchaient pas à être homologués. Les établissements n'offrant pas un enseignement de niveau universitaire ont été éliminés du cadre d'échantillonnage.

Sur les 661 membres de l'AACSB, 337 (51 pour cent) ont renvoyé des questionnaires exploitables ; 250 d'entre eux ont joint un projet d'établissement à leur questionnaire. On estime que le taux de réponse est assez élevé pour réduire l'effet de distorsion de non réponse ; l'analyse de l'échelonnement des réponses ne fait pas apparaître de différence significative si ce n'est que les établissements à l'étranger de l'AACSB figurent en grand nombre dans les vagues de réponses tardives. Cette anomalie est imputée aux délais postaux plus importants.

Mesures

Le questionnaire demandait aux répondants de dire quand, comment et pourquoi ils avaient rédigé ou révisé leurs projets d'établissement. L'instrument d'enquête comprenait aussi des questions sur les caractéristiques démographiques du collège, de l'école ou de l'université. Il s'agissait dans tous les cas de questions à choix multiples avec plusieurs possibilités d'omission. Le questionnaire contenait les mesures qui servaient de base au profil. On s'est servi de l'analyse des contenus (décrite ci-dessous) pour déterminer la fréquence des « composantes souhaitées », la comparaison des écoles supérieures de commerce avec les entreprises du secteur privé, et l'effet des normes de l'AACSB sur le contenu des projets d'établissement.

Définition des « composantes souhaitées »

A partir des études de Pearce (1982), Pearce et David (1987) et Rarick et Vitton (1995), on étudie la série suivante de « composantes souhaitées » : clientèles et marchés visés, principaux produits et services, domaine géographique, technologies essentielles, volonté de survie, de croissance et de rentabilité, principes, image de soi et réputation. Les « composantes souhaitées » ont été appliquées au contexte des écoles supérieures de commerce au moyen des définitions et exemples suivants :

- **Clientèles et marchés visés.** Les exemples comprennent les catégories d'étudiants accueillis (par exemple, étudiants de troisième cycle, de premier cycle, étudiants non traditionnels), les programmes de formation de cadres ou d'autres groupes cibles.
- **Principaux produits et services.** Les exemples comprennent les diplômes offerts, les programmes disponibles, le perfectionnement des connaissances/l'érudition, ou le service.
- **Domaine géographique.** Mention de la portée régionale, nationale ou internationale.
- **Technologies essentielles.** Les exemples comprennent les méthodes pédagogiques, les capacités techniques, ou une utilisation exceptionnelle de la technologie.
- **Volonté de survie, de croissance et de rentabilité.** Les exemples comprennent les effectifs étudiants, la part représentée par le collège dans l'université, la rétention des étudiants ou le maintien de la base de ressources (droits d'études, subventions des pouvoirs publics, donations, dotations).
- **Principes.** Les exemples comprennent l'utilisation de termes tels qu'enseignement « personnalisé », « centré sur l'étudiant », « de grande

classe », l'application d'un enseignement intégré ou novateur, ou une optique globale.

- **Image de soi.** Les exemples mentionnent les avantages concurrentiels ou les compétences spécifiques (par exemple, le perfectionnement des connaissances, l'enseignement de premier cycle).
- **Réputation.** Les exemples comprennent la volonté de diversité, la contribution à la collectivité/au pays, ou à la formation des citoyens.

Ces définitions opérationnelles sont adaptées à l'enseignement supérieur à partir des ouvrages de Rarick et Vitton (1995) et de Pearce et David (1987). Pour rendre aussi comparables que possible les écoles supérieures de commerce et leurs homologues dans le secteur privé, les appellations des « composantes souhaitées » sont exactement les mêmes que celles utilisées dans l'étude très généralement acceptée de Pearce et David.

Analyse de contenu : raison d'être et méthode

L'analyse de contenu est l'étude du message véhiculé par le contenu, quel que soit le communicateur ou le public auquel il s'adresse. Les variables prises en compte dans l'analyse de contenu doivent être « (...) objectives, systématiques et quantitatives » (Kassarjian, 1977, p. 9). Pour procéder à l'analyse de contenu, il faut sélectionner un message écrit, mettre au point des catégories de mesure, et mesurer la fréquence d'apparition de ces catégories en utilisant des règles de codification (Kassarjian, 1977, pp. 8-10). Pour analyser le contenu des projets d'établissement des écoles supérieures de commerce, les définitions opérationnelles décrites ci-dessus ont été utilisées pour mettre au point un instrument d'analyse portant sur les huit composantes essentielles des projets d'établissement. Les définitions de ces composantes essentielles ainsi que le questionnaire ont ensuite été expliqués à deux « juges », à savoir deux étudiants de troisième cycle fréquentant les établissements auxquels appartiennent les auteurs. Ces étudiants ont lu l'article de Pearce et David (1987) et examiné avec les auteurs toutes les variables qui ne leur paraissaient pas claires. Ils ont ensuite décidé si chaque composante essentielle « était manifestement incluse » ou « n'était pas manifestement incluse » dans le projet d'établissement. Les deux auteurs ont ensuite analysé et examiné chaque énoncé au sujet duquel les deux juges étaient en désaccord. On a donc estimé qu'une composante n'était incluse dans un projet d'établissement que si les deux juges étaient d'accord sur sa présence ou, en cas de désaccord entre les juges, que les deux auteurs conviennent de sa présence.

Analyse statistique

Comme dans les études de Pearce et David (1987) et de Rarick et Vitton (1995), on a utilisé des pourcentages simples pour décrire la fréquence des composantes essentielles dans les projets d'établissement. Pour chercher à savoir s'il existe des différences entre les entreprises citées dans *Fortune 500* et les écoles supérieures de commerce, les différences de proportion ont fait l'objet de tests z.

RÉSULTATS

Profil

Les tableaux 1 et 2 récapitulent la fréquence des projets d'établissement, leur nouveauté relative, la participation à leur rédaction, les influences qu'ils ont subies et les caractéristiques des répondants. Dans leur quasi totalité (91.6 pour

Tableau 1. **Fréquence des projets d'établissement, nouveauté relative, participation et influences**

	Fréquence*	Pourcentage
Ont un projet d'établissement	306	91.46
N'ont pas de projet d'établissement	28	8.4
Projet d'établissement révisé		
Au cours des deux dernières années	226	74.1
Au cours des cinq dernières années	65	21.3
Au cours des dix dernières années	4	1.3
Au cours des quinze dernières années	1	0.3
Pas de révision	9	3.0
Raison de la révision		
Exigences de l'AACSB	48	15.9
Changement de l'environnement des tâches	68	22.6
Exigences de l'AACSB et changement de l'environnement des tâches	129	42.9
Autres associations d'influences	56	18.6
Unité responsable de l'élaboration et de la révision		
Bureau du doyen	19	6.3
Commission spéciale	85	28.2
Bureau du doyen + Commission spéciale	151	50.2
Autres	46	15.3

Note : Le nombre total des réponses s'élève à 337. Le total des fréquences n'atteint pas toujours 337 par suite de non réponse à certaines questions ou d'omissions.

Source : Auteurs.

Tableau 2. **Caractéristiques des écoles supérieures de commerce ayant répondu**

	Fréquence*	Pourcentage
Statut vis-à-vis de l'AACSB		
Homologuées	156	47.7
Candidates à l'homologation	58	17.7
Pré-candidature	22	6.7
Membres	91	27.8
Diplômes délivrés		
<i>Bachelor's</i> seulement	42	12.5
<i>Bachelor's</i> et <i>Master's</i>	209	62.0
<i>Bachelor's</i> , <i>Master's</i> et PhD	68	20.2
<i>Master's</i> et PhD	11	3.3
<i>Master's</i> seulement	7	2.1
Financement public	205	61.6
Financement privé	125	38.4
Affiliation professionnelle		
Oui	64	19.0
Non	272	81.0
Orientation annoncée		
Recherche	39	11.6
Enseignement	85	25.2
Enseignement et recherche	176	52.2
Autre	37	11.0

Note : Le nombre total des réponses s'élève à 337. Le total des fréquences n'atteint pas toujours 337 par suite de non réponse à certaines questions ou d'omissions.

Source : Auteurs.

cent), les écoles supérieures de commerce faisant partie de l'échantillon disent avoir des projets d'établissement. Parmi celles qui sont dans ce cas, près des trois quarts (74.1 pour cent) les ont révisés au cours des deux dernières années. L'AACSB et l'évolution du milieu figurent au premier rang des raisons de ces révisions. Le bureau du doyen, une commission spéciale, ou une association de l'un et de l'autre est en général responsable de la révision des projets d'établissement.

Près des deux tiers (65.4 pour cent) des répondants sont homologués par l'AACSB ou ont demandé leur homologation. La plupart de ces établissements offrent des licences (*bachelor's*) et/ou des maîtrises (*master's*) (74.5 pour cent). Les établissements qui ont répondu bénéficient en général d'un financement public plutôt que privé (61.6 pour cent contre 38.4 pour cent) et n'ont pas d'affiliation professionnelle (81 pour cent). Dans leur majorité (52.2 pour cent), ils disent se consacrer à l'enseignement et à la recherche. Les établissements qui se disent

orientés au premier chef vers la recherche sont relativement rares (11.6 pour cent), de même que ceux qui se consacrent essentiellement à l'enseignement (25.2 pour cent).

Résultats de l'analyse de contenu

Le tableau 3 présente la fréquence des composantes essentielles telle qu'elle ressort de l'analyse de contenu effectuée au cours de cette étude et de l'étude par Pearce et David des entreprises citées dans *Fortune 500*. On a constaté que les projets d'établissement des écoles supérieures de commerce et des entreprises de *Fortune 500* sont semblables en ce qui concerne l'inclusion des éléments suivants : *clientèles et marchés visés, principaux produits et services et technologies essentielles*. Quelques différences existent quant à l'inclusion du *domaine géographique* et des *principes*. Les différences sont importantes pour ce qui est de *l'image de soi* et de la *réputation souhaitée*, et considérables en ce qui concerne le *souci de survie, de croissance et de rentabilité*.

Les écoles supérieures de commerce ont un peu plus de chances d'inclure les *clientèles et marchés visés* (51 à 48 pour cent) et moins de chances d'inclure les *principaux produits et services* (61 à 67 pour cent) et les *technologies essentielles* (13 à 20 pour cent). Les écoles supérieures de commerce ont une chance statistiquement significative d'identifier leur *domaine géographique* (52 à 41 pour cent ; $p < 0.06$) et d'exposer clairement leurs *principes* (90 à 79 pour cent ; $p < 0.01$) Au contraire, les entreprises de *Fortune 500* ont une chance statistiquement significative d'identifier leur *image de soi* (77 à 52 pour cent ; < 0.001), et d'être explicites au sujet de la *réputation* souhaitée (87 à 60 pour cent ; < 0.001). Il n'est pas étonnant de constater que la différence la plus spectaculaire réside dans le souci primordial des entreprises de *Fortune 500* concernant leur *survie*, leur *croissance* et leur *rentabilité* (90 pour

Tableau 3. **Proportion des projets d'établissement qui « présentent clairement » les composantes souhaitées**

	Fortune 500	Écoles supérieures de commerce	
Clientèles et marchés visés	0.48	0.51	
Principaux produits et services	0.67	0.61	
Domaine géographique	0.41	0.52	($p < .06$)
Technologies essentielles	0.20	0.13	
Volonté de survie, de croissance et de rentabilité	0.90	0.02	($p < .001$)
Principes	0.79	0.90	($p < .01$)
Image de soi	0.77	0.52	($p < .001$)
Réputation	0.87	0.60	($p < .001$)

Source : Auteurs et étude par Pearce et David des entreprises citées dans *Fortune 500*.

cent), alors que les écoles supérieures de commerce ne se préoccupent guère (2 pour cent) de cette variable ($p < 0.001$).

Discussion

Par suite de l'importance attribuée à la planification stratégique, les projets d'établissement sont devenus la norme pour les écoles supérieures de commerce. Les responsables de la planification stratégique de l'enseignement commercial supérieur perçoivent la nécessité de réviser les projets d'établissement sous l'influence de l'AACSB et des changements du milieu. Alors que certains répondants voient dans l'existence de l'AACSB un facteur de révision, ils sont plus nombreux à considérer que cette révision obéit à une association d'influences. Il est étonnant d'observer que là où une seule raison est donnée pour la révision, il s'agit plus souvent de l'évolution du milieu que des exigences de l'AACSB. En outre, les écoles supérieures de commerce semblent relativement à jour dans leurs révisions. La plupart des projets ont été révisés au cours des deux dernières années et, pour leur quasi totalité, le cycle des révisions ne dépasse pas cinq ans.

Le bureau du doyen est seul responsable de l'élaboration de la projet d'établissement dans 6.3 pour cent des cas seulement. Cette observation montre que les administrateurs des écoles supérieures de commerce, contrairement à leurs homologues de niveau universitaire (Davies et Glaister 1996, p. 291), comprennent la nécessité de faire participer d'autres personnes à l'élaboration et à la révision des projets d'établissement. Dans les universités, ce sont des commissions qui en sont le plus souvent chargées, ce qui n'est pas pour surprendre. Une commission spéciale, le bureau du doyen avec une commission spéciale ou quelque autre association représentent 93.7 pour cent des responsables de la rédaction des projets d'établissement ou de leur révision.

Les résultats de l'analyse de contenu ont été conformes aux attentes dans certains cas et fort surprenants dans d'autres. À l'exception du *souci de survie, de croissance et de rentabilité*, les écoles supérieures de commerce reflètent fidèlement les entreprises de *Fortune 500* – pour ce qui est de la présence dans leurs projets d'établissement des composantes souhaitées, on peut attribuer aux deux groupes un classement «fort, moyen et faible». Tous deux ont des résultats étonnamment faibles concernant l'inclusion des *clientèles et marchés visés*. Les entreprises hésitent en général à définir clairement les clientèles et les marchés parce qu'elles semblent ne pas vouloir limiter leur orientation dans un univers de fusions, d'acquisitions et de mondialisation des entreprises (Pearce et David, 1987). De même, les écoles supérieures de commerce hésitent souvent à faire savoir qu'elles s'intéressent avant tout aux étudiants de premier ou de troisième cycle, ce qui revient à informer au moins une fraction importante de leur clientèle

potentielle qu'elle a moins d'importance à leurs yeux. D'autres marchés possibles pour les écoles supérieures de commerce, tels que la formation des cadres ou des étudiants inhabituels sont rarement mentionnés dans les projets d'établissement. Quand les clientèles et marchés visés sont évoqués par les écoles supérieures de commerce, ils sont souvent définis en fonction de leur implantation géographique. C'est le cas, le plus souvent, des écoles régionales américaines bénéficiant d'un financement public.

Les *principaux produits et services* sont le plus souvent mentionnés aussi bien par les entreprises que par les écoles supérieures de commerce. Les deux groupes décrivent souvent sans équivoque ce qu'ils offrent à leurs clients. Les écoles supérieures de commerce sont les plus nombreuses à évoquer les diplômes, les connaissances et les services au nombre de leurs principaux produits. D'une façon générale, les entreprises de *Fortune 500* sont en mesure d'être plus précises que les écoles supérieures de commerce au sujet de leurs produits. Par exemple, Pearce et David font état, parmi les « produits principaux » mentionnés de « (...) molybdène, de charbon, de minerai de fer, de plomb, de zinc (...) » (1987, p. 110). Les « produits » des écoles supérieures de commerce ont habituellement un caractère plus général – il s'agit d'étudiants de premier ou de troisième cycle, de valorisation des connaissances, plutôt que de programmes précis sanctionnés par des diplômes ou de domaines de recherche spécialisés.

Ce sont les écoles supérieures de commerce qui ont le plus de chances d'évoquer le *domaine géographique*. Il est manifeste que, dans leur quasi totalité, les entreprises de *Fortune 500* sont internationales ou mondiales, ce qui rend moins pertinente pour elles cette composante importante. Au contraire, les écoles supérieures de commerce qui fonctionnent dans des universités à forte orientation régionale sont très précises dans leurs projets d'établissement au sujet de la région ou de l'État qu'elles desservent.

Les *technologies essentielles* ne sont pas souvent évoquées par les entreprises ou les écoles supérieures de commerce dans leurs projets d'établissement. La plupart des entreprises de *Fortune 500* ont du mal à donner une description succincte des diverses technologies dont dépendent leurs multiples produits. En outre, les entreprises de service peuvent trouver « peu pertinent » de tenter de décrire leurs technologies essentielles (Pearce et David, 1987, p. 111). Il est encore moins probable de voir les écoles supérieures de commerce inclure leurs technologies essentielles. Il s'agit là sans aucun doute de la composante qu'il leur est le plus difficile d'inclure dans leurs projets d'établissement. Rares sont les écoles qui prennent la peine d'y mentionner des technologies pédagogiques aussi évidentes que l'ordinateur, la communication par satellite ou le multimédia. A mesure que les technologies de la communication se perfectionnent et que les modes de diffusion du savoir connaissent des changements plus spectaculaires,

cette dimension des projets d'établissement peut prendre de l'importance pour les écoles supérieures de commerce.

Il est hors de doute que la différence la plus frappante entre entreprises et écoles supérieures de commerce est l'absence apparente de préoccupation des dernières à l'égard de la *survie, de la croissance et de la rentabilité*, telle qu'elle se manifeste dans les projets d'établissement. Sachant que cette recherche tient compte de la différence entre établissements à but lucratif et non lucratif, ces résultats ne sont pas surprenants. En fait, ils témoignent de l'exactitude apparente des mesures. Mais l'étonnant est que les écoles supérieures de commerce semblent oublier complètement cette composante fondamentale à une époque où le milieu n'est pas tendre, et où les législateurs, les conseils d'administration et d'autres groupes de bailleurs de fonds mettent en question l'essence même du système d'enseignement supérieur. Il ressort de certains témoignages anecdotiques que nombre d'écoles supérieures de commerce tiennent à démontrer et à justifier la « valeur ajoutée » qu'elles apportent à la société. Mais il semble que cette prise de conscience ne se retrouve pas encore dans les projets d'établissement. On peut s'attendre à ce que les écoles supérieures de commerce soient plus précises à l'avenir. Le contraste est frappant avec les entreprises de *Fortune 500* qui estiment presque toutes (90 pour cent) que cette composante est assez importante (notamment pour les actionnaires) pour être mentionnée explicitement dans leurs projets d'entreprise. Pour les entreprises du secteur privé, il s'agit là de la dimension la plus commune des projets.

On trouve un exposé clair des *principes* dans les projets d'établissement des entreprises comme des écoles supérieures de commerce. Les convictions de base, les valeurs et les attentes sont précisées, notamment par les écoles supérieures de commerce (90 pour cent). Elles n'hésitent pas à affirmer qu'elles sont « centrées sur les étudiants », qu'elles ont l'intention d'être « les meilleures », « innovantes » ou « globales ». Les entreprises sont également au clair avec les principes mais évoquent plus souvent la mise en valeur des ressources humaines, le partage et l'écoute.

Selon une observation qui est particulièrement utile pour évaluer les projets d'établissement des écoles supérieures de commerce et savoir dans quelle mesure ces établissements se conforment aux directives de l'AACSB, il est nettement plus prévisible de trouver dans les projets d'entreprise des entreprises de *Fortune 500* une mention de la conception qu'elles ont de leur propre *image*. La dimension qui semble différencier les deux groupes au sein de cette composante est celle des « forces concurrentielles ». Les entreprises sont souvent très précises au sujet de ce qui constitue leurs points forts face à la concurrence. Au contraire, nombreuses sont les écoles qui hésitent à parler des leurs, peut-être parce qu'elles ne veulent pas risquer de se tromper en s'adressant à certains groupes ou marchés qui n'ont pas la même conception de ces « forces ». Le

problème semble aggravé par le fait que les écoles supérieures de commerce craignent, si elles font par exemple de la formation des étudiants de premier cycle l'un de leurs points forts, de se placer automatiquement en situation d'infériorité dans un milieu, et face à des pairs, qui attribuent une grande valeur au développement du savoir. Inversement, si elles font du développement du savoir une force concurrentielle de première importance, elles risquent de faire croire que les étudiants sont moins importants, ou pire, dénués de toute importance. Il semble que les écoles supérieures de commerce préfèrent se montrer discrètes au sujet de leurs points forts plutôt que se retrouver liées par les termes d'un projets d'établissement qui pourrait les défavoriser auprès d'une clientèle éventuelle.

C'est à propos de l'*image de soi* que l'impératif nouveau de l'AACSB sur la nécessité de définir les orientations et leur importance relative semble le plus manifestement applicable. Les résultats de cette recherche ne confirment pas seulement ceux d'une étude faite au niveau universitaire (voir Davies et Glaister, 1996), mais amènent à penser que les écoles supérieures de commerce restent peu disposées à expliciter dans leurs projets d'établissement quelle voie elles entendent suivre pour accéder à l'homologation. Plusieurs explications sont envisageables. Premièrement, comme nous l'avons vu, l'inquiétude d'être mal perçues par d'autres publics rend difficile de préciser les priorités et l'importance relative attribuées à l'enseignement, à la recherche et au service. Deuxièmement, il se peut que les écoles supérieures de commerce déjà homologuées ne voient pas encore la nécessité d'être plus précises quant à leurs priorités et aux domaines auxquels elles s'attachent le plus. Troisièmement, une proportion non négligeable de l'échantillon peut être en train de revoir ses plans stratégiques, ou sur le point de le faire. Même si 74 pour cent des répondants ont révisé leurs projets d'établissement au cours des deux dernières années, quelques-uns d'entre eux l'ont sans doute fait avant que l'effet des changements de l'AACSB se soit fait pleinement sentir.

Les entreprises de *Fortune 500* se préoccupent aussi plus fréquemment de la *réputation* qu'elles souhaitent avoir auprès du public. On a plus de chances de trouver dans les projets d'établissement des entreprises l'idée qu'elles se préoccupent du bien commun ou de la sauvegarde de l'environnement. Quand les écoles supérieures de commerce sont précises au sujet de la réputation qu'elles espèrent avoir, elles évoquent le plus souvent leur diversité ou leur apport au monde des affaires. Cette constatation est facile à comprendre si l'on prend en compte à la fois le rôle que joue le vécu de la diversité, quel que soit le sens que l'on donne à ce terme, dans l'enseignement supérieur, et les liens que les écoles supérieures de commerce entretiennent avec d'importants éléments du monde des affaires.

Il est évident que des notions telles que la clientèle et les marchés visés, les principaux produits et services, le domaine géographique, les principes, l'image de soi et la réputation s'adaptent facilement au contexte des écoles supérieures de commerce. Ces établissements ont toutes chances d'inclure ces composantes dans leurs projets d'établissement et les auteurs n'ont guère eu de mal à donner une définition opérationnelle de ces variables.

Cependant, les résultats obtenus amènent à penser que la série entière des « composantes souhaitées » ne convient pas aux projets d'établissement des écoles supérieures de commerce. Les *technologies essentielles* constituent une composante difficile à définir dans le contexte de l'enseignement supérieur. Qui plus est, rares sont les répondants qui l'ont incorporée à leurs projets d'établissement. Au cas où une technologie essentielle représente une compétence spécifique, l'avantage concurrentiel qu'elle constitue peut être identifié et inclus dans la composante du projet d'établissement qui traite de *l'image de soi*. Cette observation est conforme à l'idée que les organismes, qu'ils soient ou non à but lucratif, doivent clairement définir les activités où ils réussissent bien, voire de façon exceptionnelle. En conséquence, les technologies essentielles ne doivent pas faire partie des « composantes souhaitées » qui servent à évaluer les projets d'établissement de l'enseignement supérieur, et ne seront spécifiées dans un projet d'établissement que si elles constituent une compétence distinctive.

Nous proposons aussi que la composante sur la *volonté de survie, de croissance et de rentabilité* soit adaptée et affinée pour les écoles supérieures de commerce sous la rubrique de la *viabilité*. Étant donné le climat difficile, voire rude, qui est celui de l'enseignement supérieur, les projets d'établissement doivent permettre d'identifier en quoi consiste la *viabilité* de l'établissement. Dans ce contexte, le mot de *viabilité* renvoie à la reconnaissance du fait que le collège ou l'école doit apporter une « valeur ajoutée » de façon à attirer des ressources suffisantes pour assurer sa survie. Ces ressources peuvent provenir de diverses parties prenantes et prendre la forme de droits d'études, de subventions des pouvoirs publics, de donations, de bourses et d'autres formes de dons. La composante de *viabilité* est analogue à la *volonté de survie, de croissance et de rentabilité* du secteur privé, à cela près que l'on ne s'y soucie moins de croissance et généralement pas de rentabilité.

CONCLUSION

Deux grands thèmes se dégagent de la discussion qui précède. Premièrement, les écoles supérieures de commerce sont peu disposées à exposer avec précision les domaines dans lesquels elles obtiennent de bons résultats. Or, étant donné leur environnement financier difficile, l'examen plus scrupuleux des parties prenantes et les directives de l'AACS B qui se profilent à l'horizon, elles doivent donner des précisions sur ce point. Qu'il s'agisse de générer des connais-

sances, de préparer les étudiants aux examens professionnels ou de former les étudiants de premier cycle, les écoles supérieures de commerce doivent avoir le courage de spécifier dans leurs projets d'établissement quels sont leurs points forts et ce qui les distingue de la concurrence.

Le deuxième grand résultat de cette recherche est que les écoles supérieures de commerce doivent se préoccuper davantage de leur avenir. Bien qu'elles ne soient pas tenues de rendre compte directement à des actionnaires, on examine de plus en plus attentivement leur productivité et leur « valeur ajoutée », que ce soit à l'intérieur de l'université ou dans la société. Cela ne signifie pas nécessairement que les écoles supérieures de commerce doivent se préoccuper de rentabilité. En revanche, le vif souci de répondre aux besoins de la clientèle et une plus grande réceptivité aux critiques contribueront grandement à leur réussite future. L'environnement plus difficile et l'importance des avantages comparatifs déjà évoqués signifient que seuls les établissements qui s'attachent à perfectionner leurs points forts survivront, prospéreront et, si l'AACSB est sérieuse, seront homologués.

RÉFÉRENCES

- American Assembly of Collegiate Schools of Business (1993), *Standards for Accreditation: Business Administration and Accounting; guidance for Self-evaluation*, St. Louis, Missouri.
- ACKOFF, R.L. (1987), « Mission Statements », *Planning Review*, juillet/août, pp. 30-31.
- COCHRAN, D.S., DAVID, F.R. et GIBSON, C.K. (1985), « A Framework for Developing an Effective Mission Statement », *Journal of Business Strategies*, vol. 2, pp. 4-17.
- CONWAY, T., MACKAY, S. et YORDE, D. (1994), « Strategic Planning in Higher Education: Who Are the Customers », *International Journal of Educational Management*, vol. 8, n° 6, pp. 29-36.
- DAVIES, S.W. et GLAISTER, K.W. (1996), « Spurs to Higher Things? Mission Statements of UK Universities », *Higher Education Quarterly*, vol. 50, n° 4, pp. 261-294.
- GORDON, R.A. et HOWELL, J.E. (1959), *Higher Education in Business*, Columbia University Press, New York, New York.
- JONES, P. et KAHANER, L. (1995), *Say It and Live It: The 50 Corporate Mission Statements That Hit the Mark*, Doubleday, New York, New York.
- KASSARIAN, H.H. (1977), « Content Analysis in Consumer Research », *Journal of Consumer Research*, vol. 4, n° 1, pp. 8-18.
- MACKAY, L., SCOTT, P. et SMITH, D. (1995), « Restructuration et différenciation? Réponses des établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni face à l'évolution de l'environnement », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 2, pp. 211-224.
- MCKENNA, J.F., COTTON, C.C. et VAN AUKEN, S. (1995), « Business School Emphasis on Teaching, Research and Service to Industry », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 8, n° 2, pp. 3-16.
- PEARCE II, J.A. (1982), « The Company Mission Statement as a Strategic Goal », *Sloan Management Review*, printemps, pp. 15-24.
- PEARCE II, J.A. et DAVID, F. (1987), « Corporate Mission Statements: The Bottom Line », *Academy of Management Executive*, vol. 1, n° 2, pp. 109-116.
- PEEKE, G. (1994), *Mission and Change: Institutional Mission and its Application to the Management of Further and Higher Education*, Buckingham, SRHE/Open University Press.
- PIERCY, N. et MORGAN, N.A. (1994), « Mission Analysis: An Operational Approach », *Journal of General Management*, vol. 19, n° 3, pp. 1-19.

- PIERSON, F.C. (1959), *The Education of American Businessmen*, McGraw-Hill, New York, New York.
- PORTER, L.W. et MCKIBBIN, L.W. (1988), *Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century?*, McGraw-Hill, New York, New York.
- RARICK, C.A. et VITTON, J. (1995), « Mission Statements Make Cents », *Journal of Business Strategy*, vol 16, n° 1, pp. 11-12.
- STAPLES, W.A. et BLACK, K.U. (1984), « Defining Your Business Mission: A Strategic Perspective », *Journal of Business Strategies*, vol. 1, pp. 33-39.
- VANCIL, R.F. et LORANGE, P. (1975), « Strategic Planning in Diversified Companies », *Harvard Business Review*, janvier-février, pp. 81-90.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE DE GESTION A L'UNIVERSITÉ BEN GOURION DU NÉGUEV

Arie Reichel et Abraham Mehrez
Université Ben Gourion du Neguev
Israël

RÉSUMÉ

Cet article décrit et analyse le processus de création de l'école de gestion à l'Université Ben Gourion en Israël. Il décrit les caractéristiques particulières de l'enseignement supérieur israélien, ainsi que la position de l'Université Ben Gourion, un établissement qui s'efforce d'augmenter le nombre de ses étudiants tout en maintenant un très haut niveau universitaire.

La forte demande pour les hautes études commerciales et de gestion en Israël compense l'effort négatif de la situation géographique peu attrayante de l'université. L'attrait de l'école est renforcé par un éventail de programmes très particuliers d'études de 1^{er} cycle et de hautes études en gestion ainsi que par les caractéristiques des cours appliqués et interdisciplinaires.

Les processus d'approbation par le Conseil d'université et d'acceptation par les autres cadres de l'université sont décrits et analysés. Dans l'ensemble, cette étude de cas illustre l'approche qui consiste à profiter des occasions externes qui se présentent et à réduire les conflits internes.

INTRODUCTION

Nombreuses sont les études de l'administration de l'enseignement supérieur qui ont traité des crises financières que connaissent les établissements d'enseignement supérieur et des pressions qu'exercent de plus en plus les autorités centrales et locales pour que ces établissements rendent des comptes et deviennent plus efficaces [voir par exemple l'étude de George et McAllister sur les relations entre les universités et les pouvoirs publics au Canada (1995) et celle de Sizer et Mackie sur l'Écosse (1995)]. En décrivant les difficultés majeures

auxquelles se heurteraient les universités américaines dans les années 90, McGuinness (1995) prédisait que la demande croissante de fonds dépasserait les ressources disponibles, ce qui amènerait les États-Unis à revoir leur engagement au principe de l'accès universel à l'enseignement supérieur.

La crise presque universelle – ou le climat de crise – se traduit par des attitudes à l'égard de l'enseignement supérieur. Dans certains pays, on semble commencer à mettre en doute l'utilité de l'enseignement supérieur. Ainsi Wagner (1996) note qu'au Royaume-Uni, une enquête auprès des entreprises permet de penser que les deux tiers environ des diplômés de l'enseignement supérieur sont recrutés pour des emplois qui n'exigent pas de connaissances ou de compétences universitaires. Aux Pays-Bas, on se demande dans quelle mesure le pays a besoin de diplômés de l'université, question qui est également soulevée en Allemagne. Le prestige des établissements d'enseignement supérieur se dégrade et l'on croit de moins en moins à leur utilité : dans les années 90, selon les travaux d'Alper (1995), l'impression est que les universités américaines sont remplies d'adolescents mous et gâtés et de professeurs trop payés qui ne travaillent pas assez.

En raison du caractère négatif de ces facteurs et de ces impressions, il est difficile de justifier la création d'un nouvel établissement d'enseignement supérieur, surtout dans un petit pays dont les ressources sont restreintes. Néanmoins, une nouvelle école supérieure de gestion a été créée en Israël avec l'appui des pouvoirs publics. Nous examinerons ici les raisons pour lesquelles cette décision a été prise.

Il suffit d'un très bref coup d'oeil sur les écoles de gestion ou écoles de commerce existantes pour s'apercevoir qu'il y a pléthore ; il en existe des centaines rien qu'aux États-Unis et probablement plus de mille dans le monde entier. Avant qu'un projet de création se concrétise, il faut répondre à un certain nombre de questions, dont certaines sont d'ordre général et d'autres spécifiques à l'université en question. Les fondateurs de l'école de gestion de l'Université Ben Gourion du Néguev ont ainsi dû répondre aux questions générales suivantes : Est-il raisonnable de créer encore une nouvelle école ? Y-a-t-il des chances pour qu'une nouvelle école ait un avantage comparatif par rapport aux centaines d'autres écoles du même type ? Est-ce qu'un petit pays a besoin d'une autre école ? Une université périphérique peut-elle réussir à établir une école de qualité, par rapport aux universités situées dans de grandes agglomérations ? Ils ont aussi dû répondre à des questions d'intérêt plus local : les dirigeants relativement conservateurs du conseil d'université approuveront-ils la création de cette nouvelle école ? L'école devra-t-elle faire appel à de nouveaux professeurs ou compter sur des enseignants de départements apparentés comme celui de sciences économiques, ou celui de la technologie et de la gestion ?

Notre objet est ici de faire une étude de cas en décrivant et en analysant la création de l'école de gestion à l'Université Ben Gourion du Néguev en Israël. Nous expliquerons les caractéristiques particulières de l'enseignement supérieur israélien ainsi que le concept spécial sur lequel repose l'école et les processus organisationnels qui ont influé sur sa création.

LA TRANSFORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ISRAËL

Jusqu'au début des années 90, l'enseignement supérieur israélien était dominé par sept grandes universités : L'Université hébraïque de Jérusalem, Technion (Institut israélien de technologie), l'Université de Tel-Aviv, l'Université Bar Ilan, l'Université Ben Gourion du Néguev, l'Université de Haïfa et l'Institut Weizmann. Ces universités sont toutes des établissements publics, et l'État fournit une part considérable de leur budget. Afin de maîtriser les dépenses publiques et d'assurer un enseignement de qualité, on a créé un Conseil de l'enseignement supérieur, présidé par le ministre de l'Éducation, qui est devenu un puissant outil de conception et de mise en œuvre des politiques gouvernementales dans l'enseignement supérieur.

A la fin des années 80, le Conseil a été soumis à des pressions croissantes pour modifier la politique qui encourageait la prédominance des sept universités. Les normes et valeurs sociales des Israéliens les portaient fortement à obtenir des diplômes universitaires et un nombre croissant de jeunes gens et d'adultes en milieu de carrière réclamaient des possibilités de faire des études. Se sont alors créés de petits établissements régionaux, semblables aux *colleges* américains, chacun affilié à une université. En même temps, des hommes d'affaires ont flairé la montée de la demande d'enseignement supérieur et ont lancé des campagnes très agressives pour avoir l'autorisation d'ouvrir des établissements privés. Leur premier succès a été l'agrément d'un programme de hautes études de l'Institut de gestion (situé dans la région de Tel-Aviv). Ensuite, des hommes d'affaires imaginatifs ont découvert une brèche dans la loi sur l'enseignement supérieur qui permettait aux universités étrangères d'investir le marché israélien. On a ainsi pu créer des instituts ou programmes économiquement indépendants, à condition que le dernier semestre d'études ait lieu à l'étranger sur le campus de l'université mère.

Toutes ces nouvelles tendances étaient bien développées en 1993, lorsqu'un gouvernement de coalition mené par le parti travailliste a mis en œuvre une politique d'ouverture presque totale, encourageant l'installation de campus régionaux qui offriraient leurs propres diplômes. En outre, le Conseil a approuvé la création de nombreuses institutions privées, offrant principalement des programmes d'études juridiques et commerciales. Au début de 1995, outre les sept universités, il existait plus de 30 instituts et centres d'études supérieures.

Cette prolifération du nombre d'établissements délivrant des diplômes universitaires traduit non seulement la croissance de la demande d'enseignement supérieur mais aussi la décision prise par le gouvernement d'essayer de mettre fin à une crise majeure qui touchait les universités. Le système israélien d'enseignement supérieur avait connu une expansion rapide au début des années 60 mais au début des années 70, les ressources financières se sont brusquement contractées et la croissance universitaire s'est partout ralentie (Toren et Nvo-Ingber, 1984). La crise est arrivée à son apogée à l'automne 1984, où il a été fortement envisagé, pour réduire les dépenses, de fermer l'une des universités. En 1986, toutefois, une « explosion éducative » a marqué le début d'une reprise, qui contraste fortement avec le comportement désabusé du monde occidental mentionné ci-dessus.

LES CONCURRENTS DE L'UNIVERSITÉ BEN GOURION

Pendant la période d'expansion de l'enseignement supérieur du milieu des années 90, l'Université Ben Gourion a dû établir sa stratégie future de développement. L'université est située à Beer-Sheva, ville de 180 000 habitants surnommée « capitale du Néguev ». Or le désert du Néguev, qui occupe tout le sud d'Israël, est une région périphérique peu peuplée, au revenu par habitant modique. La ville de Beer-Sheva est jugée relativement mal située et elle n'a pas le dynamisme et les avantages socioculturels d'autres villes des régions très peuplées du centre et du nord du pays. Éloignée du cœur du pays, elle n'a pas non plus une bonne image de marque.

Une inscription à l'Université Ben Gourion est donc souvent considérée comme un pis-aller par les étudiants originaires d'autres régions, qui préfèrent entrer dans une des autres universités. D'autres facteurs de concurrence jouent aussi : l'Université hébraïque de Jérusalem est la plus ancienne université, celle de Tel-Aviv est la mieux située, celle d'Haïfa dessert le nord du pays, Technion est l'Institut de technologie, l'Université Bar Ilan est une université polyvalente et religieuse et l'Institut Weizmann est un établissement élitiste de hautes études scientifiques.

Dernière née de ces institutions, l'Université Ben Gourion du Néguev a été fondée en 1964. En 1986, lorsqu'a démarré l'expansion de l'enseignement supérieur, l'Université Ben Gourion ne comptait que 6 000 étudiants sur un total de 80 000 dans le pays, soit 7 à 8 pour cent, pourcentage correspondant à celui de la population israélienne résidant dans le Néguev. Manifestement, pour pouvoir faire concurrence aux universités mieux établies, elle devait faire une évaluation objective des atouts et des faiblesses de ses programmes et de ses institutions.

Les dirigeants de l'université ont établi comme principe de base que, pour survivre et prospérer dans le milieu universitaire israélien, l'Université Ben

Gourion devait accroître ses effectifs. Cette orientation paraissait la bonne à la fois pour les périodes de crise (Toren et Nvo-Ingber, 1989) et pour les périodes de croissance conjuguée à une concurrence intense. Une fois ce principe posé, il fallait trouver les moyens d'accroître l'avantage comparatif de l'université. Et pour cela, une approche innovante s'imposait.

Comment faire face à la concurrence

L'une des options suggérée était de faire de l'Université Ben Gourion un « centre d'excellence », ce qui impliquait qu'elle attire les meilleurs enseignants et les meilleurs étudiants. Là encore, la question de la taille de l'université se posait. Était-il réaliste de vouloir créer dans le Néguev une petite université de la plus haute qualité possible ? Ou bien n'était-il possible d'arriver à l'excellence qu'en augmentant les effectifs d'étudiants, ce qui fournirait la base financière nécessaire pour accroître le nombre d'enseignants, ce qui ultérieurement permettrait de créer un noyau d'excellence ? Comme les ressources de l'université étaient limitées et que l'aide de l'État était fonction du nombre d'étudiants, il était clair que, si l'université voulait viser l'excellence et éviter les crises budgétaires futures, elle devrait remplir deux conditions nécessaires :

- Construire une infrastructure appropriée, y compris une cité universitaire, qui lui donnerait un avantage comparatif par rapport aux autres universités, et construire des salles de classe et des laboratoires supplémentaires.
- Établir de nouveaux programmes d'études uniques en leur genre pour attirer davantage d'étudiants. L'Université Ben Gourion jouit d'une renommée internationale pour l'excellence de ses programmes d'études des régions désertiques et arides mais elle n'avait pas réussi à attirer assez d'étudiants israéliens sur ses campus.

Ces deux conditions coïncidaient avec l'évolution récente de l'enseignement supérieur en Israël : d'abord les enfants du baby boom atteignaient l'âge d'entrer à l'université ; ensuite, les vagues d'immigrants venant de l'ex-Union soviétique accroissaient la demande ; enfin, les modes de vie subissaient des changements très rapides, de même que ce que l'on attendait de l'enseignement supérieur. Ces tendances ont aidé l'Université Ben Gourion à porter ses effectifs de 6 000 étudiants en 1988 (même nombre qu'en 1986) à 9 000 en 1994 ; l'université prévoyait d'accueillir 11 000 étudiants à la fin de l'année universitaire 1995-96 et 12 800 l'année suivante.

Il était toutefois clair que le développement futur se heurterait à plusieurs obstacles : vieillissement des professeurs titulaires ; ressources d'investissement limitées ; concentration des professeurs en place dans des départements d'études techniques et de sciences naturelles, où la demande était généralement

faible ; en outre l'Université Ben Gourion n'offrait pas de programmes complets d'études, n'ayant que quatre facultés : lettres et sciences sociales, ingénierie, sciences naturelles et sciences de la santé. En raison de ces difficultés internes, elle ne pourrait donc réaliser que partiellement son objectif d'accroître ses effectifs.

En outre, les membres des départements où la demande était faible opposaient un veto presque automatique à tout projet d'ouverture de nouveaux programmes d'études. Dans les universités israéliennes, toutes les grandes décisions d'ordre académique doivent être approuvées par le conseil d'université et les membres du conseil qui ne voient pas d'avantages directs à tirer par leur département de l'introduction de nouveaux programmes ont tendance à s'y opposer. Dans les années 90, cette opposition était devenue très dangereuse pour l'université, qui non seulement souffrait de sa situation périphérique peu attrayante mais devait aussi faire face à la concurrence de nouveaux instituts régionaux et privés d'études postsecondaires du 1^{er} cycle.

Les dirigeants de l'université étaient donc déjà arrivés à la conclusion que si l'Université Ben Gourion ne tirait pas parti de l'augmentation de la demande d'enseignement supérieur et n'y répondait pas en faisant un bond en avant, elle perdrait sa chance de relever son prestige parmi les universités israéliennes. Cela n'a pas échappé au Conseil de l'enseignement supérieur qui a encouragé l'introduction de nouveaux programmes spécialisés de qualité, des études de télécommunications, de sciences politiques et l'amélioration du département de l'informatique.

Les encouragements prodigués par le Conseil avaient toutefois un grand défaut tenant à la demande : tous les programmes suggérés (sauf peut-être celui de lettres) portaient sur des disciplines où la demande était faible et les dépenses élevées, et qui ne contribueraient donc pas fortement au changement souhaité. Il a donc été décidé d'investir dans deux programmes professionnels où la demande était très élevée : une école de droit et une école de gestion. L'université n'offrait qu'un choix très réduit d'études de droit, principalement sous forme de cours individuels, sur le droit du travail ou le droit commercial. Les études de gestion, par contre, existaient à bien plus grande échelle, faisant partie intégrante d'au moins trois départements, génie industriel et gestion, sciences économiques et éducation. Il était donc relativement facile de commencer par la création d'une école de gestion.

CRÉATION DE L'ÉCOLE DE GESTION

Le fait que des études de gestion étaient bien établies dans des départements existants de l'université a posé un gros problème pour la création de l'école de gestion. Conscients du pouvoir que pourrait prendre l'école, les puis-

sants départements des sciences économiques et des sciences du comportement ont exigé la parité avec elle, c'est-à-dire « une tranche du gâteau » pour ce qui est des ressources, du pouvoir et de l'équivalent de plein-temps des étudiants. Afin de contrecarrer cette pression, les dirigeants de l'université ont prié le Conseil de l'enseignement supérieur de leur envoyer une lettre demandant à l'université d'accueillir toutes les études de gestion sous un même toit en une institution indépendante. Cette lettre traduisait l'opinion du nouveau recteur (au sommet de la pyramide universitaire) qu'une nouvelle école devait se libérer des idées anciennes et des loyautés établies et que le principe de la parité mènerait à la catastrophe. L'entente entre le nouveau recteur et le directeur nommé reposait sur leur conviction mutuelle que les pressions qu'exerceraient les participants à une entreprise conjointe ou à la parité réduiraient les chances de mettre en place une école indépendante et prospère. En même temps, ils restaient tous deux convaincus que la conception de l'école devait être en harmonie avec le reste de l'université puisque l'école, ses plans et son organigramme devraient être approuvés par le Conseil d'université et le Comité d'orientation de l'université (comprenant le recteur, quatre doyens et quatre membres du conseil d'université).

Le recteur a ensuite pris plusieurs décisions pour renforcer ce concept d'harmonie interne. D'abord, l'école de gestion serait dirigée par le président en exercice du département de génie industriel et de gestion. En lui demandant d'occuper en même temps deux postes administratifs, on réduisait le conflit presque inévitable entre la nouvelle école et le département le plus vulnérable. Ensuite, le recteur a décidé qu'il n'y avait pas lieu d'établir une parité avec le département des sciences économiques qui avait des programmes de licence en gestion et une filière de formation d'experts comptables. A la place, on a créé un comité d'orientation des études comprenant un représentant du département de sciences économiques, qui siégeait aux côtés d'au moins une douzaine d'autres représentants de départements et d'unités intéressés. La création de ce comité a atténué en grande partie les tensions internes et permis la préparation de programmes d'études sans que d'autres départements menacent de faire obstruction. Le comité comptait initialement 12 membres mais certains ont quitté le comité parce qu'ils estimaient que leur propre programme ne coïncidait pas avec le plan qui se mettait en place ou parce qu'ils avaient perdu patience. Troisièmement, le recteur a annoncé clairement aux facultés des sciences naturelles et d'ingénierie, traditionnellement hostiles au changement, que leurs budgets ne seraient pas réduits par suite de la fondation de l'école de gestion. Il leur a fait remarquer qu'au contraire, le fait que l'université se renforce aurait des effets positifs pour elle.

Ces décisions du recteur ont créé un climat productif et pacifique qui a permis de formuler les grandes bases stratégiques de l'école.

A mesure que la création de la nouvelle école avançait, le département de génie industriel et de gestion (GI&G) est devenu son soutien essentiel : d'abord en affectant à l'école des locaux, y compris des bureaux et laboratoires, puis en aidant à accepter et à accueillir de nouveaux professeurs. Il est à noter que l'école n'a pris aucun des grands éléments de GI&G à l'exception du programme de 3^e cycle en gestion industrielle. Comme on l'a déjà dit, la planification a été menée par un comité d'orientation qui s'est concentré sur la conception des programmes d'études mais non sur leur mise en œuvre.

Pour ce qui est de la circulation de l'information, seuls le directeur de l'école et son adjoint étaient pleinement au courant de tout ce qui se passait.

Afin d'assurer l'excellence future de la nouvelle école de gestion, Mehrez et Reichel (1995) décrivaient ainsi sa mission dans une proposition présentée au recteur et au président de l'université,

« (...) L'école de gestion devra prendre en considération les besoins sociaux, économiques, nationaux et internationaux. Son corps enseignant comprendra des scientifiques et des professionnels venant de disciplines diverses liées à la gestion, du secteur privé comme du secteur public. Les enseignants devront avoir les connaissances, le jugement et la capacité voulus pour enseigner et étudier les processus sociaux, culturels et économiques intervenant en Israël, au Moyen-Orient et dans le monde. L'école doit pouvoir compter sur un noyau sans cesse croissant d'enseignants qualifiés ayant une connaissance théorique et une expérience pratique de la gestion. Les nouveaux enseignants seront recrutés en Israël et à l'étranger.

Pour s'acquitter de sa mission, l'école doit se faire une réputation d'établissement de qualité portant néanmoins à ses étudiants une attention personnelle et chaleureuse. Les programmes seront composés de modules, ce qui permettra aux étudiants de se familiariser avec des disciplines et des idées diverses » (Mehrez et Reichel, 1995, p. 8).

Dans le même document, l'objet de l'école est décrit dans une section intitulée « Vision de l'avenir »,

« (...) L'école de gestion sera un centre de formation théorique des cadres. Elle vise à former un nouveau type de cadre qualifié capable de relever les défis de gestion du XXI^e siècle.

L'école sera multidisciplinaire, interdisciplinaire et multiculturelle, et traitera la gestion comme une matière pratique et intégrée. Elle apprendra aux cadres à faire face à l'évolution des conditions en utilisant des méthodes inhabituelles pour relever les défis de l'avenir. En fait, l'école deviendra le centre d'éducation de futurs cadres israéliens, qui travailleront dans le secteur public comme dans le secteur commercial. En outre, l'école sera un centre de recherche interdisciplinaire.

Les programmes tablent sur des progrès vers une ère de paix au Moyen-Orient et sur une intensification de la concurrence sur les marchés locaux et mondiaux» (Mehrez et Reichel, 1995, p. 10).

Les programmes d'études et leur accréditation

Le Comité d'orientation a approuvé les programmes d'études de l'école après que des sous-comités eurent travaillé pendant plusieurs mois à divers aspects des programmes.

Il est à noter que le recteur a fort judicieusement demandé au Conseil d'université d'approuver le programme d'études en bloc sans se référer à l'organigramme, au niveau d'indépendance ou à un budget donné. Ce n'est qu'une fois que le Conseil d'université eut approuvé le programme que le recteur a demandé l'autorisation initiale de la Commission du plan et du budget du Conseil de l'enseignement supérieur. Trois programmes ont été approuvés pour l'ouverture de l'année universitaire suivante (1995-96) : un programme de 1^{er} cycle en gestion ; un programmes de 3^e cycle en gestion des affaires publiques et le transfert du programme de 3^e cycle en gestion industrielle du département GI&G à l'école. En outre, les nouveaux programmes de 1^{er} cycle en gestion hôtelière et de tourisme et en gestion des services de santé ont également été rattachés à l'école.

En juin 1996, le Conseil de l'enseignement supérieur a reconnu l'existence de l'école en tant qu'entité indépendante, ce qui signifie qu'il s'est engagé à soutenir l'école financièrement, bien qu'il ait eu pour politique de décourager la gestion et le droit et d'encourager les sciences naturelles et les sciences de l'ingénieur. En novembre 1996, le Conseil a approuvé l'abandon de la maîtrise en gestion industrielle qui était jusqu'alors conféré en faveur d'une maîtrise de hautes études commerciales (MBA), qui a plus de prestige dans le monde des affaires.

Recrutement des étudiants

Malgré le soin apporté à l'échelonnement des étapes de développement, certains efforts de marketing ont été menés avant l'agrément final de l'école, principalement par relations, oralement et par des publicités à budget restreint dans les quotidiens. L'un des groupes importants visés par l'école était celui des diplômés d'instituts régionaux et privés qui jusqu'alors n'avaient pas pu entrer dans d'autres programmes de hautes études israéliens, en partie parce que les universités établies s'efforçaient de freiner le développement de ces établissements et en partie parce que leurs diplômés étaient considérés comme des diplômés de fin d'études. (Cette situation force encore de nombreux diplômés de ces instituts à aller poursuivre de hautes études à l'étranger ou à poser leur

candidature auprès des universités étrangères qui ont établi des programmes en Israël.) L'école a aussi mené des négociations intensives avec plusieurs organisations pour organiser à leur intention des programmes spéciaux de formation des cadres. C'est ainsi que des programmes de hautes études ont été adaptés aux besoins de l'armée israélienne, de la police israélienne et de trois grosses entreprises chimiques de la région de Beer-Sheva.

L'abolition du boycott à l'encontre des diplômés des établissements privés et régionaux et l'offre de programmes d'études uniques en leur genre ont permis à l'école d'attirer beaucoup plus d'étudiants qu'il n'avait été prévu à l'origine. Plus précisément, on avait prévu 1 000 étudiants pour la fin de la première année de fonctionnement (juillet 1996), y compris les étudiants déjà inscrits aux programmes existants de l'université. Or, à la fin de cette année universitaire, il y en avait 2 500. Les effectifs de l'université elle-même étaient passés de 9 000 à 10 800 étudiants et la plus grande partie de cette augmentation était attribuable à l'école, et ce en dépit du fait qu'elle n'avait fait que des efforts restreints de publicité à un moment où toutes les autres universités avaient déjà annoncé leurs programmes.

Si l'école a attiré autant d'étudiants la première année, c'est aussi pour d'autres raisons : *a)* elle a admis des étudiants avec une moyenne de notes de 80 points (sur 100 – GPA) au lieu de 85 (soit l'équivalent d'un B au lieu d'un A en moyenne) et contrairement aux autres universités israéliennes, elle n'a pas exigé le GMAT; *b)* elle a laissé plus de souplesse dans le choix des matières obligatoires et facultatives; et *c)* le programme d'études de 1^{er} cycle de l'école était le seul à mettre l'accent sur la gestion du secteur des services.

Au cours de sa deuxième année de fonctionnement (1996-97), l'école a reçu 1 500 candidatures pour 300 places. Elle a donc relevé ses critères d'admission. Si elle n'a pu accepter qu'un candidat sur cinq, c'est en partie en raison de l'augmentation de la demande mais aussi de la pression à laquelle le Conseil de l'enseignement supérieur a soumis l'école pour qu'elle freine sa croissance. Le plafond a été fixé à 3 500 étudiants pour l'année universitaire 1996-97. Il est possible que les limites imposées à la croissance aient un effet négatif sur la formule croissance du nombre d'étudiants, donc sur la croissance des recettes, donc sur l'amélioration de la qualité et le recrutement de professeurs de très haute qualité.

ADMINISTRATION DE L'ÉCOLE DE GESTION

Pour ce qui est de l'administration de l'école, des relations harmonieuses se sont établies du fait que tous les postes de Direction étaient occupés par des membres du département GI&G et que les départements des facultés des lettres

et des sciences sociales étaient contents que leurs étudiants puissent suivre des cours de gestion, ce qui ajoutait un intérêt à leurs programmes.

En ce qui concerne l'administration générale de l'université, le succès de l'école a eu un coût élevé en raison de la pénurie chronique de salles de cours et de conférences. Toutefois, afin de maintenir l'harmonie avec les autres départements, GI&G a accepté de fournir, au début, tous les locaux nécessaires. Manifestement, la nomination du directeur du département comme directeur de l'école a permis de prendre rapidement des décisions et de résoudre le problème des locaux selon le principe que GI&G devait aider la nouvelle école.

Dès que l'autorisation du Conseil de l'enseignement supérieur a été reçue (juin 1995), le recrutement s'est accéléré et en octobre 1995, l'école a offert un poste à une douzaine de professeurs, dont certains étaient diplômés d'établissements de premier ordre comme l'Université de Chicago, la *Wharton School* et la *London School of Economics and Political Sciences*. La priorité a été donnée aux candidats dont le profil était conforme à l'esprit de l'école et à l'orientation de ses programmes d'études : éthique et droit, gestion stratégique, déréglementation et privatisation, art de diriger, bureaucratie, lutte contre la corruption dans le secteur public et évolution des entreprises au Moyen-Orient. En septembre 1996, l'école avait recruté 30 enseignants à plein-temps, dont quatre venant de GI&G.

Plusieurs facteurs ont permis à l'école de bien fonctionner depuis son ouverture jusqu'à la fin de sa première année :

- il existait de nombreux chevauchements entre la Direction de l'école et celle du département GI&G ;
- afin de ne pas causer trop de perturbations dans le département GI&G et dans la faculté d'ingénierie, il a été décidé que les étudiants les plus avancés inscrits au programme de hautes études en gestion industrielle (presque identique à un MBA) ne seraient considérés comme étudiants de l'école qu'à raison de 50 pour cent d'équivalent plein-temps ;
- il a été décidé que le département GI&G deviendrait aussi une école, qui ferait partie intégrante de la faculté ingénierie ;
- certains professeurs du département GI&G ont été ravis de pouvoir enseigner à l'école, qui semblait mieux correspondre à leurs perspectives de carrière.

C'est ainsi que l'école a facilement réussi à doubler le nombre initialement prévu d'étudiants. Toutefois, comme on l'a noté, le problème des locaux est alors devenu manifeste. On a demandé de l'aide au président de l'université. Comme le plan stratégique d'ouverture de l'école de droit avait été ajourné, obtenir une aide pour l'équipement de l'école de gestion est devenu l'un des objectifs primordiaux du président.

Contrairement à l'école de gestion, l'école de droit n'a jamais paru atteindre la ligne de départ. Le problème essentiel a été d'attirer un chef de haut calibre, un juriste renommé, pour diriger l'école. Les experts qui ont été sollicités ne voulaient pas prendre les risques associés à la planification et à l'ouverture d'une nouvelle école de droit, d'autant plus qu'il n'y avait pas d'infrastructure appropriée. Au contraire, l'école de gestion a fait appel à des enseignants qui avaient déjà leur bureau sur place, c'est-à-dire un espace à eux, ainsi qu'à de nouveaux professeurs et administrateurs qui utiliseraient des locaux qui leur seraient affectés par le département GI&G.

L'école a donc vu le jour, contrairement à une quinzaine au moins d'autres projets qui n'ont jamais atteint les derniers stades de planification ou de développement. Ce n'est pas l'infrastructure qui a fait la différence mais l'initiative et l'impulsion personnelles, le fait que des professeurs ont accepté de se charger de l'énorme tâche de créer de nouveaux programmes. Il faut signaler que, dans le milieu universitaire israélien, les fondateurs de nouveaux programmes ne peuvent s'attendre à un supplément important de rémunération. Compte tenu du niveau relativement modeste de leur salaire, plutôt que de dépenser une grande part de leur énergie pour l'augmentation de salaire de 20 pour cent seulement que comportent les postes administratifs, de nombreux professeurs préfèrent se consacrer à des activités plus rémunératrices. Les meneurs sont donc ceux qui se voient récompenser par une satisfaction personnelle plutôt que par des avantages extérieurs.

Pour terminer ce rapport sur la création de l'école de gestion, il reste à mentionner certains facteurs qui ont contribué à la mise en œuvre sans heurt de la stratégie de l'école :

- Les antécédents du président et du recteur constituaient une combinaison exceptionnelle : le président est un économiste de formation et le recteur a reçu une formation en génie industriel et gestion. Tous deux comprennent l'importance d'établir une école de gestion indépendante.
- Le recteur a donné toute latitude et toute liberté au directeur de l'école pour la formulation des plans d'études et l'établissement de l'organigramme ainsi que pour les décisions de recrutement.
- Pendant la mise en place de l'école de gestion, le recteur a décidé d'établir l'Institut de hautes études qui délivrerait des doctorats. Jusqu'alors, les départements existants menaient leur propre programme de doctorat pratiquement sans être aidés ou dirigés par l'administration de l'université. La création de l'institut de hautes études a été considérée, surtout par la faculté des sciences naturelles, qui était en difficulté, comme un engagement en faveur de la qualité (programmes de recherche) plutôt que de la quantité (diplômes professionnels).

L'institut des hautes études a reçu des fonds qui permettront de financer les travaux de recherche d'étudiants en doctorat et d'attirer des professeurs de haut vol de l'étranger, à la fois pour des postes d'enseignants à long terme et pour de courtes visites. Du point de vue des conflits internes, cela a contrebalancé le débat quantité/qualité.

- Lors de la planification et de la réalisation du projet, le Comité d'orientation de l'école a eu recours à des méthodes (TQM) qui comprenaient des travaux d'équipe, un processus permanent de résolution des problèmes et une bonne collaboration avec l'administration de l'université.
- Comme on l'a vu plus haut, tous les participants au Comité d'orientation, ainsi que la plupart des principaux professeurs-administrateurs, n'ont pas touché de rémunération supplémentaire pour ces efforts spéciaux. Cet esprit d'équipe nouveau, créatif, inspiré par un projet exceptionnel, pour la première fois depuis la création de l'université 26 ans plus tôt, a compensé l'absence de récompense monétaire.

CONCLUSIONS

Plusieurs conclusions se dégagent du processus de planification et de mise en œuvre du projet de création de l'école de gestion.

D'abord, une université relativement petite, offrant un éventail moyen de programmes, peut bénéficier de la création de programmes professionnels pour lesquels il existe une forte demande. Il ressort de l'expérience de l'Université Ben Gourion que, lorsqu'une forte demande existe, les décideurs ont tout intérêt à s'efforcer de la capter. De toute évidence, il faudra respecter le principe selon lequel un programme à forte demande ne sera pas établi aux dépens de programmes de qualité ne faisant l'objet que d'une faible demande. Plus précisément, nous pensons que l'université tout entière bénéficiera des ressources venant du grand nombre d'inscrits à l'école de gestion. En outre, si une université est financée par l'État, les programmes à forte demande peuvent en grande partie s'autofinancer, ce qui atténue le fardeau financier pesant sur le Conseil de l'enseignement supérieur.

En outre, les administrateurs de l'université doivent assurer l'excellence du diplôme pour lequel il existe une forte demande. Si l'on envisage de soutenir la croissance et le développement du reste de l'université en ouvrant des programmes très demandés, comme l'école de gestion, il faut préparer soigneusement le projet et l'exécuter de manière à ne pas financer des programmes scientifiques prestigieux aux dépens de la qualité globale (en ouvrant des écoles de formation professionnelle de qualité médiocre). S'il peut être acceptable de faire d'une école de formation professionnelle la « vache à lait » de l'université, elle doit néanmoins viser la plus haute qualité possible.

De plus, l'expérience de l'école de gestion à l'Université Ben Gourion du Néguev illustre clairement l'importance d'une coopération étroite entre les départements. Cette constatation dépasse le cadre particulier d'une université donnée, car la résistance au changement est un phénomène universel. Nous avons toutefois montré, dans le cas présent, que cette résistance au changement est sensiblement réduite lorsque les intéressés participent à la planification. Par exemple, la nomination de membres du Comité d'orientation a créé non seulement un sentiment de coopération mais aussi de fierté et d'esprit de corps, de contribution à une mission passionnante. Ce climat a permis aux universitaires de tirer une satisfaction personnelle de leur travail et d'agir dans un esprit de camaraderie vers un objectif commun.

Enfin, il est encourageant de noter que, malgré l'impression presque universelle de crise qui semble toucher l'enseignement supérieur, il reste des possibilités de croissance et de développement dans des domaines où la demande est forte.

RÉFÉRENCES

- ALPER, P. (1995), « Notes from North America: Education Bashing », *Higher Education Review*, vol. 28, n°1, pp. 73-74.
- GEORGE, P.J. et MCALLISTER, J.A. (1995), « Le rôle accru de l'État dans les universités canadiennes : peut-on concilier l'autonomie et l'obligation de rendre des comptes? », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 337-350.
- MCGUINNESS, A.C. Jr (1995), « L'évolution des rapports entre les États et les universités aux États-Unis », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 287-306.
- MEHREZ, A. et REICHEL, A. (1995), *Planning the Establishment of the School of management in Ben Gurion University*, document en huit volumes présenté au recteur et au président de l'université.
- SIZER, J. et MACKIE, D. (1995), « L'obligation de rendre davantage de comptes : le prix de l'autonomie », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n° 3, pp. 351-362.
- TOREN, N. et NVO-INGBER, J. (1989), « Organizational Response to the Decline in the Academic Marketplace », *Higher Education*, vol. 18, n 4, pp. 453-471.
- WAGNER, A. (1996), « Le financement de l'enseignement supérieur : nouvelles méthodes, nouveaux problèmes », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 1, pp. 7-20.

INDICATEURS BUDGÉTAIRES ET COMPARAISON INTERNATIONALE : UN OUTIL DE GESTION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Benoît Bayenet* et **Olivier Debande**

Université Libre de Bruxelles
Belgique

RÉSUMÉ

Notre article développe un cadre théorique pour analyser des systèmes éducatifs et souligne les limites de la construction et de l'utilisation des indicateurs budgétaires. Sur la base de la méthodologie que nous avons développée, nous estimons, à partir des données budgétaires, le coût par étudiant universitaire aux Pays-Bas et en Communauté française de Belgique. La comparaison de nos résultats avec des études antérieures (Kaiser et al., 1992, Monier, 1993; OCDE (1993), met en évidence la nécessité de relativiser l'écart de coût estimé entre les différents pays. Selon l'étude considérée, l'écart de coût par étudiant entre les Pays-Bas et la Communauté française varie fortement. Dès lors, l'utilisation en termes de politique économique de ces résultats requiert un cadre défini d'analyse et d'interprétation des résultats.

INTRODUCTION

Dans la situation économique actuelle marquée par une profonde dégradation du marché de l'emploi à laquelle s'ajoute l'apparition de troubles sociaux (poches de pauvreté dans les villes, insécurité dans les banlieues, etc.) et par une crise des finances publiques, les pouvoirs publics sont dans l'obligation de réaliser des arbitrages entre les différentes missions qui leur sont assignées. Dans le domaine de l'éducation, l'État est un des acteurs principaux prenant en charge l'essentiel du financement et assurant une partie de l'offre de services

* Aspirant FNRS.

éducatifs. Il apparaît donc légitime de s'interroger sur le niveau d'investissement en éducation et sur la performance des systèmes éducatifs actuels.

Différentes comparaisons internationales ont analysé les performances en termes de coût de l'enseignement belge par rapport à ses principaux partenaires. Suite à l'examen de ces études, nous avons été amenés à nous interroger sur les aspects méthodologiques inhérents à la construction d'indicateurs en matière d'éducation. Remarquons que les indicateurs de performance des systèmes éducatifs ne se limitent pas aux données budgétaires. D'autres indicateurs peuvent être envisagés comme le taux de diplômés, le degré d'insertion des jeunes sur le marché du travail, etc. Néanmoins, cette analyse se limite à l'examen des indicateurs budgétaires.

Après avoir examiné les résultats de différentes études de comparaison internationale pour l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire), nous tentons d'élaborer une méthodologie de construction et d'analyse d'indicateurs budgétaires. Dans une troisième partie, à partir du cadre théorique défini, nous estimons le coût par étudiant universitaire en Communauté française de Belgique et aux Pays-Bas pour 1993 et nous comparons nos résultats à ceux obtenus dans les autres études.

COMPARAISONS INTERNATIONALES : QUELQUES CHIFFRES

Dans les tableaux 1 à 3, nous concentrons l'analyse sur les comparaisons internationales pour l'enseignement supérieur (soit l'enseignement universitaire et non universitaire). Plus précisément, trois études – Kaiser *et al.* (1992), Monier (1993) et OCDE (1993) – comparent les performances de différents pays [pour une comparaison Belgique, Pays-Bas, voir Bayenet, Thys-Clément (1995)] sur la base des indicateurs suivants : le rapport entre dépenses d'éducation et PIB, le rapport entre dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur et total des dépenses d'éducation et le coût par élève.

Les chiffres portent sur un échantillon de pays composé de la Belgique (Communauté française et flamande), des Pays-Bas, de la France, du Royaume-Uni et de l'Allemagne. Cet échantillon est défini sur la base de pays ayant un niveau de développement comparable à celui de la Belgique.

Nous n'avons pas repris le rapport entre dépenses d'éducation et dépenses publiques, étant donné la nécessité d'effectuer une correction pour les charges d'intérêt de la dette publique qui affectent de manière plus particulière la Belgique. En annexe I, un tableau reprend les dépenses publiques corrigées pour l'effet des charges d'intérêt (Debande, 1995).

L'étude de Monier (1993) est la seule à opérer la distinction entre Communauté française et flamande. Dès lors, de cette étude, nous avons repris pour la

Tableau 1. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB pour l'enseignement supérieur¹**

	Kaiser – année 1988		Monier ² – année 1990 sans aides		OCDE – année 1991
	Avec aides*	Sans aides**	Non universitaire	Universitaire	Sans aides
B	0.87	0.87	0.3 (0.3)	0.6 (0.4)	0.9
P-B	1.82	1.22	0.4	0.75	1.7
F	0.66	0.59	0.3	0.4	–
R-U	0.79	0.63	0.5	–	1
A	0.86	0.75	–	1.1	0.9
Eur	1	0.81	0.37 (0.37)	0.71 (0.66)	1.2 (OCDE : 1.2)

Notes :

- Les différentes études examinent l'ensemble de l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire) à l'exception de Monier qui distingue l'enseignement supérieur non universitaire et l'enseignement universitaire. Dans Monier, l'année de référence pour la Communauté française est 1990 et pour les Pays-Bas 1989. En ce qui concerne le coût par étudiant universitaire, les données de Kaiser portent uniquement, dans le cas de la Belgique, sur la Communauté flamande.
 - Monier distingue la Communauté française de la Communauté flamande. Les valeurs pour la Communauté flamande sont données entre parenthèses.
- * « Avec aides » correspond au financement de l'enseignement supérieur, y compris les aides accordées par les pouvoirs publics aux étudiants.
- ** « Sans aides » correspond au financement de l'enseignement supérieur sans aucune considération des aides accordées par les pouvoirs publics aux étudiants (bourses, prêts).

Source : Kaiser, Monier, OCDE.

Belgique d'une part, le pourcentage pour la Communauté française et d'autre part, le pourcentage pour la Communauté flamande repris entre parenthèses. La variable EUR correspond à la moyenne des pays analysés. A partir des résultats

Tableau 2. **Dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur en pourcentage des dépenses d'enseignement**

	Kaiser – année 1988		Monier – année 1990 sans aides		OCDE – année 1991
	Avec aides	Sans aides	Non universitaire	Universitaire	Sans aides
B	20.35	20.19	6.5 (8.5)	11.5 (9.5)	19.0
P-B	54.4	17.2	9.5	18.5	29.8
F	12.23	10.96	6.5	9.5	17.7
R-U	16.64	13.21	–	–	20.7
A	23.45	20.80	–	32.0	18.7
Eur	25.41	16.5	7.5 (8.2)	17.9 (17.4)	21.2 (OCDE : 27.8)

Source : Kaiser, Monier, OCDE.

Tableau 3. **Coût par étudiant pour l'enseignement supérieur**

	Kaiser – année 1988				Monier – année 1990 Sans aides		OCDE – année 1991
	en ECU ¹		en PPA ¹		en ECU		en \$ PPA
	Avec aides	Sans aides	Avec aides	Sans aides	Non universitaire	Universitaire	Sans aides
B	3 955	3 786	4 768	4 564	4 351.4 (3 883.4)	6 265.9 (6 507.2)	6 235
P-B	8 129	4 542	9 827	5 491	4 464.1	9 379.8	9 373
F	3 279	2 866	3 914	3 421	6 507.8	3 195.6	4 760
R-U	5 003	4 016	7 500	5 647			9 621
A	4 107	3 325	4 296	3 478		8 386.6	6 322
Eur	4 895	3 707	6 061	4 520	5 108 (4 952)	6 807 (6 867)	7 262 (OCDE : 8 560)

Note :

1. Les données du coût par étudiant concernent uniquement l'enseignement supérieur universitaire. De plus, dans le cas de l'étude de Kaiser *et al.*, la parité de pouvoir d'achat utilisée est le SPA, soit le standard de pouvoir d'achat développé par Eurostat.

Source : Kaiser, Monier, OCDE.

de l'étude de Monier, nous avons calculé deux moyennes, l'une pour la Communauté française et l'autre pour la Communauté flamande. Les données correspondant à la Communauté flamande sont reprises entre parenthèses. Dans le cas de l'étude de l'OCDE, nous avons calculé une moyenne pour notre échantillon. De plus, nous présentons, à titre de comparaison, la moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE. L'analyse des différents indicateurs repris dans les tableaux suivants montre que la Belgique, dans le domaine de l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire, se situe en général en-dessous de la moyenne des pays de l'échantillon.

D'importantes divergences existent entre les différentes études. Ce constat est d'autant plus frappant pour les études de Kaiser *et al.* (1992) et de Monier (1993) qui, hormis l'écart d'un à deux ans entre les deux études, partent d'une même méthodologie c'est-à-dire la reconstruction des indicateurs à partir des données nationales. Par exemple, dans le cas de l'indicateur « coût par étudiant universitaire », on constate que pour les Pays-Bas, Monier obtient un coût 2.06 plus élevé que celui repris dans l'étude de Kaiser.

A l'exception de l'indicateur « dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB », il apparaît que les résultats de Monier sont nettement supérieurs à ceux de Kaiser. Excepté pour le coût par étudiant, la comparaison des études de Kaiser et de l'OCDE fait apparaître des divergences

parfois importantes même si celles-ci résultent de choix méthodologiques différents. L'examen de ces différents indicateurs montre donc qu'il est important de s'interroger sur les fondements méthodologiques de la construction des indicateurs en matière d'enseignement. Les conséquences en termes de politique économique des informations fournies par un système d'indicateurs supposent que l'on soit conscient des implications propres à chaque choix méthodologique.

MÉTHODOLOGIE POUR LA CONSTRUCTION D'INDICATEURS

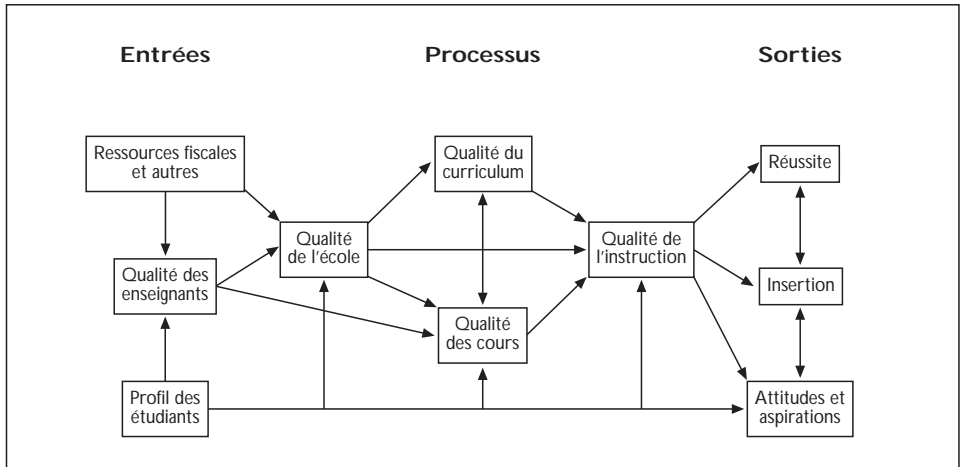
Comme nous l'avons précisé ci-avant, le but des systèmes d'indicateurs est de fournir de l'information sur l'État du système éducatif afin de faciliter le processus de prise de décision par les pouvoirs publics. Les indicateurs de comparaison doivent, pour être utilisés correctement, être replacés dans leur contexte, autrement dit dans le système éducatif auquel ils se rapportent. Bien qu'il n'y ait pas unanimité sur le modèle permettant de décrire le processus éducatif, l'appréhension d'un système d'indicateurs nécessite de prendre en compte le cadre organisationnel dans lequel s'inscrit le fonctionnement du système éducatif. En nous inspirant de la figure 1 schématisant l'ensemble du processus éducatif, nous mettons en évidence les interrelations entre les différents éléments du système éducatif.

Définition et type d'indicateurs

En règle générale, la littérature identifie quatre types d'indicateurs « budgétaires » en matière de comparaisons internationales des systèmes éducatifs :

1. Le rapport dépenses en éducation sur ressources nationales (par exemple le PNB ou le PIB) qui témoigne de la volonté du pays à contribuer à son enseignement et la formation de sa population.
2. Le rapport dépenses publiques consacrées à l'enseignement sur dépenses publiques totales qui donne une indication sur la priorité accordée par le gouvernement à son enseignement étant donné les autres dépenses. Notons qu'il convient de tenir compte de la dette publique dans l'évaluation de l'effort national en faveur de l'enseignement (*cf.* annexe I).
3. Le rapport dépenses accordées à un niveau de l'enseignement sur l'ensemble du budget alloué à l'enseignement qui permet de déterminer le niveau de priorité accordé par le gouvernement à ce niveau de l'enseignement.
4. Le ratio dépenses publiques pour l'enseignement sur le nombre d'étudiants. Ce concept est très attractif vu sa simplicité apparente et parce qu'il tient compte de deux caractéristiques importantes du système éducatif, à savoir les coûts du système et le nombre d'étudiants.

◆ Figure 1. Description du système éducatif



Source : Shavelson *et al.* (1987).

Comparabilité des données : système éducatif et type de dépenses

Certains concepts doivent être définis pour garantir que les indicateurs soient comparables. En effet, nous distinguons plusieurs niveaux au sein des systèmes éducatifs dont la nature et la structure varient fortement entre les pays européens. Dès lors, pour s'assurer que les différents types d'enseignement soient comparables, il est nécessaire de définir des modèles d'enseignement ou de niveau d'enseignement.

Il faut alors déterminer les différentes dépenses inhérentes au système éducatif qui entrent dans la définition des indicateurs. Le problème essentiel est de déterminer les différentes composantes du coût de l'enseignement, à savoir les types de dépenses, leurs sources et les différents acteurs du système éducatif.

Nous identifions d'abord les dépenses nécessaires à la constitution d'un environnement où les acteurs éducatifs peuvent entrer en jeu. Ces dépenses comprennent les dépenses liées au développement de la politique éducative nationale (législation, administration, amélioration de la qualité de l'enseignement, etc.) et les dépenses liées aux aides aux étudiants, que ces aides finan-

cières soient accordées directement ou indirectement. Les aides directes aux étudiants varient fortement d'un pays à l'autre tant sur les montants que sur les conditions requises pour en bénéficier. Les aides indirectes regroupent les subsides accordés pour la fourniture de différents services aux étudiants (notamment le logement, les repas, les soins médicaux, le transport, les activités culturelles et sportives, la sécurité sociale).

On distingue deux grands types de dépenses en matière d'enseignement, à savoir les dépenses en capital et de fonctionnement. Les dépenses en capital sont les dépenses pour des biens durables tandis que les dépenses courantes couvrent les dépenses de biens et services d'éducation dont la durée d'utilisation est inférieure à un an : les frais de personnel, d'administration, fourniture et les dépenses sociales sans oublier les différents transferts (bourses d'étude et les autres aides pour étudier dans le pays ou à l'étranger). De manière générale, il faut tenir compte de ces deux types de dépenses. Néanmoins, il est parfois préférable de considérer la dépense courante et exclure ainsi les dépenses en capital. En effet, les dépenses en bâtiments et en équipements coûteux qui composent l'essentiel des dépenses en capital fluctuent de manière erratique d'une année à l'autre et les pays ne les comptabilisent pas nécessairement de la même manière (Jongbloed *et al.*, 1994).

Il faut également examiner les différentes sources de financement de l'enseignement. Les dépenses publiques englobent l'ensemble des dépenses réalisées par les institutions publiques (le gouvernement national ou fédéral, les pouvoirs régionaux et locaux) pour le financement des établissements publics et les établissements privés subventionnés. Les dépenses privées sont réalisées par les organismes privés pour soutenir des établissements publics ou privés ou aider des étudiants. Ces dépenses regroupent également les dépenses des particuliers (étudiants et parents) liées au système éducatif (frais d'inscription, coût de la vie, etc.). Notons qu'elles apparaissent rarement dans les statistiques. Dans les dépenses privées, nous pouvons encore identifier les dépenses des entreprises mais celles-ci sont rarement intégralement recensées.

Les dépenses publiques sont plus facilement identifiables mais il subsiste des insuffisances et des erreurs liées aux doubles comptages suite aux transferts entre les niveaux de pouvoir. Les données budgétaires peuvent également poser certains problèmes puisqu'il peut exister des différences plus ou moins importantes entre les dépenses budgétaires et les dépenses réalisées. De plus, ces données reposent sur l'année civile alors que, la plupart du temps, le nombre d'étudiants est calculé en année scolaire. Enfin, dans un grand nombre de pays, il faut tenir compte du fait que la responsabilité du financement de l'enseignement ne relève pas exclusivement du seul ministère de l'Éducation.

Alors que l'analyse des coûts est déjà difficile à réaliser, l'identification des acteurs du système éducatif n'est pas plus évidente. Le nombre d'étudiants peut

être défini comme le nombre de personnes qui étudient. Cette définition est difficile à utiliser pour évaluer le coût par étudiant car il existe un certain nombre d'étudiants à temps partiel qui doivent être comptabilisés différemment. Dès lors, il est préférable de calculer le nombre d'étudiants en équivalent temps plein. De plus, le nombre d'élèves est influencé par la scolarité obligatoire et les problèmes du redoublement. Le problème de la conversion en équivalent temps plein se pose de la même manière pour comptabiliser le nombre de professeurs et le personnel d'encadrement de l'enseignement.

Dimension temporelle et comparaison internationale

Pour réaliser une étude temporelle des systèmes éducatifs, on peut utiliser ces différents indicateurs. L'utilisation d'indices pour mesurer l'effort absolu ou relatif a l'avantage de comparer directement les données puisqu'elles sont sans dimension. Cependant, le coût par étudiant est exprimé à prix courants et en monnaie nationale. Il convient de convertir cet indicateur pour qu'il puisse être comparable entre les différents pays.

Dès lors, il faut déterminer un dénominateur monétaire commun et déflater par les prix. Le choix de l'unité monétaire peut poser certains problèmes. Habituellement, on utilise les taux de change mais cette conversion induit des distorsions au niveau des prix. Pour éviter ce biais, on peut utiliser la PPA (Parité de Pouvoir d'Achat), qui est obtenue en ajustant un taux de change fixe pour les changements dans les indices de prix d'un groupe de pays. Autrement dit, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui permettent d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Remarquons qu'Eurostat a développé sa propre parité de pouvoir d'achat pour les pays européens, à savoir le SPA (standard de pouvoir d'achat) (Eloy, 1993).

Eicher (1987) distingue deux types d'analyse afin de définir un échantillon pertinent pour mener une comparaison internationale :

- Une analyse détaillée d'un petit nombre de pays. Ils sont examinés si possible par la même méthode. Cette analyse exige une recherche spécifique d'informations qui ne sont pas immédiatement disponibles.
- Une analyse sommaire d'un nombre important de pays. Dès lors, cette analyse requiert l'analyse de moyennes pour situer le pays parmi les autres. Cependant, ce calcul de moyennes pose un problème d'échantillons. Ce problème résulte d'un manque d'informations sur tous les pays pour une même année et conditionne la détermination d'un échantillon représentatif. Le choix d'une moyenne dépend des objectifs poursuivis. La moyenne arithmétique simple est utilisée pour comparer l'effort absolu que les différents pays analysés accordent à leur enseignement, chaque pays, indépendamment de sa taille, recevant le même poids. La moyenne

pondérée est utilisée pour observer la dépense moyenne par étudiant dans un groupe de pays, chaque pays étant pondéré par le nombre de jeunes scolarisés dans son enseignement.

Quelques pistes de réflexion pour analyser les indicateurs

Plusieurs caractéristiques du système éducatif peuvent être importantes pour expliquer les différences de coûts, à savoir l'offre et la capacité des programmes, la « technologie » d'enseignement et son financement (Jongbloed *et al.*, 1994). Évidemment, d'autres facteurs, malheureusement difficilement identifiables, devraient être considérés (qualité et contenu des programmes). L'offre, la capacité et la durée des cycles ou des programmes déterminent une partie importante des coûts de l'enseignement. La différence entre la durée officielle et réelle des études est une donnée importante et ce, d'autant plus que le financement est calculé par rapport au nombre d'étudiants.

Il semble en effet qu'il existe bien une corrélation entre les différences de durée des cycles d'études et de coût par étudiant. Notons qu'il serait peut-être plus intéressant de calculer le coût par diplômé. Les coûts de l'enseignement varient aussi selon la technologie des programmes, soit la manière selon laquelle l'enseignement est fourni. Nous identifions la technologie de l'enseignement ou d'un niveau d'enseignement selon quatre aspects :

- le ratio personnel/étudiants ;
- le salaire moyen du personnel ;
- les économies d'échelle ;
- taux d'échecs et de diplômés.

Le taux d'encadrement dans l'enseignement, soit le nombre d'élèves par enseignant, n'est pas aisé à calculer. C'est un indicateur pertinent à condition de tenir compte du nombre d'heures de cours données par les enseignants et suivies par les étudiants. Néanmoins, par enseignant, doit-on considérer les enseignants à temps plein ou l'ensemble du personnel employé dans la fonction éducative ? Pour calculer le nombre d'élèves, il faut convertir en équivalent temps plein les étudiants à temps partiel. Une fois ces corrections réalisées, nous pouvons calculer deux taux d'encadrement. Le taux réel d'encadrement représente le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants chargés de donner cours (taux d'encadrement à fonction pédagogique). Le taux d'encadrement budgétaire est donné par le nombre d'élèves divisé par le nombre d'enseignants payés par les différents services financiers attachés au système éducatif (Eloy, 1993).

Le ratio personnel/étudiants explique en partie les différences de coûts entre les pays. En effet, les dépenses de personnel représentent une partie

importante des dépenses de l'enseignement. Au sein du personnel du système éducatif, il y a lieu de distinguer entre le personnel enseignant et non enseignant qui travaillent soit à temps partiel, soit à temps plein. Le traitement des enseignants dépend des prestations horaires (heures de cours données), du nombre de jours de prestation et du nombre de périodes de cours par jour ainsi que leur durée. De plus, le statut des enseignants peut expliquer certaines différences.

Les économies d'échelle sont les économies de coûts qui peuvent être réalisées si la taille des établissements augmente¹. Les résultats des activités d'enseignement sont reflétés dans le pourcentage de diplômés et d'échecs. Un taux élevé de diplômés peut être le résultat de politiques institutionnelles visant à superviser et guider les étudiants au cours de leurs études. Cela a un effet non négligeable sur les coûts. Ce taux de diplômés peut également résulter de règles d'inscriptions.

DE LA THÉORIE A LA PRATIQUE

Pour illustrer cette méthodologie de comparaison internationale en éducation, nous nous concentrons sur l'analyse d'un indicateur particulier, soit le coût par étudiant. Selon la distinction opérée par Eicher (1987) sur la taille de l'échantillon des pays comparés, nous privilégions une analyse détaillée d'un échantillon de deux pays, à savoir la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas. Ce type de comparaison requiert des informations précises relatives aux différents systèmes éducatifs et qui ne sont pas directement disponibles. Le choix de ce type d'échantillon nous permet d'éviter le problème du calcul et des interprétations des moyennes sur l'ensemble de l'échantillon. Ces deux pays sont comparables du point de vue économique et institutionnel (décentralisation importante, liberté d'enseigner, financement public des différents réseaux d'enseignement, etc.).

En termes de système éducatif, la Belgique et les Pays-Bas ont une structure relativement similaire. En Belgique, l'enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et sept autres catégories d'enseignement regroupées en enseignement supérieur de type long ou court selon la durée des études. Aux Pays-Bas, l'enseignement supérieur se compose de l'enseignement supérieur non universitaire, l'enseignement universitaire et l'Université pour adultes.

Dans le cadre de cette analyse, nous nous intéressons à l'enseignement universitaire. De plus, le choix des Pays-Bas et de la Belgique évite certains problèmes de conversion en francs belges. En effet, étant donné les nombreux liens économiques entre ces pays, l'utilisation du simple taux de change pour convertir les données néerlandaises en francs belges n'introduit pas de biais significatif dans l'analyse.

Les sources de financement de l'enseignement universitaire sont privées et publiques². Excepté le montant des droits d'inscription payé par les étudiants, nous nous concentrons sur le financement public des institutions universitaires et des étudiants. Les références des informations statistiques que nous avons utilisées sont décrites dans le tableau 4.

Dans le financement public des universités, soit les allocations de financement, nous distinguons les dépenses courantes des dépenses en capital. Comme l'objet de notre analyse est de comparer les deux pays pour une année précise, soit 1993, il nous semble opportun de ne pas tenir compte des dépenses en capital. Cela permet d'éviter une série de biais liés à la prise en compte de ce type de dépenses qui fluctuent d'une année à l'autre. Au montant du financement public, nous ajoutons les droits d'inscription payés par les étudiants.

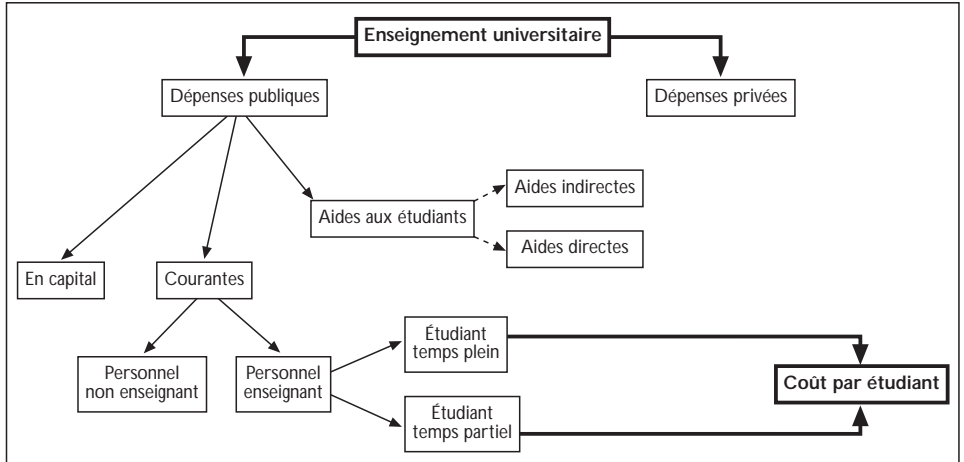
Le montant des droits d'inscription pour les universités de la Communauté française n'apparaît pas dans le budget et est estimé en multipliant le nombre d'étudiants inscrits par une contribution moyenne de 25 000 FB. Remarquons que les fonds extérieurs, notamment pour la recherche, obtenus par les universités ne sont pas globalisés dans cette analyse étant donné le manque d'informations pour la Belgique. Dans le cadre du financement des étudiants, nous distinguons les bourses et les prêts subsidiés. Néanmoins, dans ce domaine, la comparaison entre la Communauté française et les Pays-Bas n'est pas aisée. Afin d'obtenir une mesure plus précise de l'aide aux étudiants en Communauté française, il conviendrait d'estimer les réductions d'impôts pour enfants à charge, les allocations familiales ainsi que les différents avantages sociaux octroyés par les universités (réduction de minerval, remboursement des cours, etc.) et les pouvoirs publics (abonnements aux transports publics, etc.)³. Pour estimer les aides accordées aux étudiants universitaires en Communauté française, nous ne disposons que de l'ensemble des aides accordées aux étudiants de l'enseignement supérieur.

Pour calculer le coût par étudiant, il restait à définir le nombre d'étudiants. Celui-ci correspond pour chaque pays au nombre d'étudiants inscrits en équivalent temps plein et corrigé pour les années civiles. Dans la figure 2, nous schéma-

Tableau 4. **Sources des statistiques utilisées pour les Pays-Bas (P-B) et la Communauté française de Belgique (CFB)**

-
- P-B 1. Statistiek van de overheidsuitgaven voor onderwijs 1993, Centraal Bureau voor statistiek (1996), Voorburg/Heerlen
 2. Zakboek onderwijsstatistieken 1994/1995, Centraal Bureau voor statistiek (1995), Voorburg/Heerlen

- CFB 1. Budget Administratif du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1993)
 2. Annuaire du Conseil des Recteurs (1995)
-

◆ Figure 2. *Résumé schématique de la méthodologie*

Source : Auteurs.

tisons pour le niveau universitaire les différentes étapes d'analyse que nous avons suivies pour construire le coût par étudiant. Ce schéma peut aisément être transposé pour les autres niveaux d'enseignement et les autres types de dépenses.

Dans le cas de la Communauté française et des Pays-Bas, nous avons, à partir des données budgétaires, identifié l'intervention des pouvoirs publics et des étudiants dans le financement de l'enseignement universitaire. De plus, parmi les fonds publics, nous distinguons l'allocation spécifique des universités et les aides accordées aux étudiants. Le tableau 5 montre que les transferts publics et les droits d'inscription dans le total du financement des universités ont le même poids respectivement dans le budget de la Communauté française et des Pays-Bas. La structure du financement des universités belges et néerlandaises se base essentiellement sur les transferts en provenance de l'État.

Nous remarquons que la participation des étudiants est plus élevée aux Pays-Bas. Néanmoins, ce droit d'inscription est nettement compensé par une aide plus importante des pouvoirs publics en faveur des étudiants. Le nombre d'étudiants inscrits à l'université étant respectivement de 187 958 pour les Pays-Bas et de 65 644 pour la Communauté française de Belgique en 1993, nous pouvons calculer le coût par étudiant (tableau 6). A la lecture du tableau 6, les

Tableau 5. Sources de financement des universités en milliards de FB pour 1993

	Étudiants		Pouvoirs publics		Total	
	P-B	CFB	P-B	CFB	P-B	CFB
Financement des institutions :					101.7	20.4
1. Transfert public			94.4	18.8	94.4	18.8
Subventions :						
Courantes			88.2	14.7	88.2	15.9
En capital			6.2	4.1	6.2	2.9
2. Droits d'inscription	7.3	1.6			7.3	1.6
Financement des étudiants :			20.8		20.8	0.98
1. Transferts publics : Bourses				0.97		0.97
2. Prêts subsidiés				0.01		0.01

Source : CBS (1995, 1996), ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1993) et Annuaire du Conseil des recteurs (1995).

Pays-Bas consacrent une dépense nettement plus importante par étudiant que la Communauté française de Belgique au financement de l'ensemble du système universitaire⁴. Comme nous l'avons déjà souligné, il est préférable de considérer les dépenses courantes par étudiant. La déduction des dépenses en capital de l'allocation totale des universités ne modifie pas les résultats.

Néanmoins, la prise en compte des aides accordées aux étudiants accentue encore la différence de moyens par étudiant entre les deux pays. Ce résultat n'est en rien modifié si nous déduisons les droits d'inscription des aides aux étudiants. En guise de synthèse, nous présentons dans le tableau 7 les résultats des différentes études dans l'estimation du coût par étudiant universitaire.

De l'analyse de ce tableau, nous remarquons que, même avec des années de référence différentes, nos évaluations du coût par étudiant universitaire (en tenant compte des aides aux étudiants) sont cohérentes avec l'étude de Kaiser.

Tableau 6. Coût par étudiant en milliers de francs belges pour 1993

	Financement public		Financement public courant			
	Sans aides		Sans aides		Avec aides	
	P-B	CFB	P-B	CFB	P-B	CFB
Coût/étudiant universitaire	502.1	286.4	469.3	242.2	581.1	257.1

Source : Calculs personnels sur base de CBS (1995, 1996), ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1993) et Annuaire du Conseil des recteurs (1995).

Tableau 7. **Évaluation du coût moyen total par étudiant dans l'enseignement universitaire selon différentes études**

En milliers de FB

	Bayenet-Debande – année 1993		Kaiser – année 1987		Monier – année 1990
	Avec aides	Sans aides	Avec aides	Sans aides	Sans aides
CFB	301.3	286.4	170.2	162.9	265.8
P-B	612.9	502.1	349.8	195.4	406.9
Écart P-B et CFB en pourcentage	103	75	105	20	53

Source : Calculs personnels sur base de CBS (1995, 1996), ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1993) et Annuaire du Conseil des recteurs (1995).

Par contre, si nous comparons cet indicateur en négligeant les aides aux étudiants, nous constatons que nos résultats diffèrent de ceux de Kaiser. Différents éléments nous permettent d'expliquer partiellement cet écart observé. D'une part, l'estimation du coût par étudiant belge porte uniquement sur les données de la Communauté flamande. D'autre part, alors que nous évaluons le coût par étudiant sur la base des données budgétaires, l'étude de Kaiser est construite à partir d'une enquête sur questionnaire auprès des différents pays européens permettant de compléter les bases de données existantes, principalement les données sur les aides directes et indirectes aux étudiants. Néanmoins, dans les données budgétaires n'apparaissent pas les aides indirectes.

Tableau 8. **Répartition des étudiants par orientation d'études en 1993**

	P-B	CFB
Agronomie	3.1	3.3
Sciences	7.3	13.0
Sciences appliquées	14.4	9.1
Sciences médicales*	9.4	18.3
Sciences économiques, politiques et sociales	34.5	33.2
Droit	15.1	11.4
Philosophie et lettres	16.2	

Note :

* Pour être cohérent avec les données des Pays-Bas, nous ajoutons aux étudiants en sciences médicales (médecine, pharmacie, etc.) les étudiants en éducation physique.

Source : Voir tableau 4.

Si nous comparons nos résultats à l'étude de Monier, les estimations du coût par étudiant en Communauté française sont relativement semblables mais une différence importante apparaît dans le cas des Pays-Bas. Notons que nos résultats pour les Pays-Bas sont cohérents avec les estimations du coût par étudiant universitaire de CBS (Centraal Bureau voor statistiek) (1995), soit pour 1991, 521 330 FB.

Dès lors, il ressort de cette analyse que les comparaisons entre les différents pays et les différentes études sont difficiles à opérer et qu'il est important de replacer les résultats dans leur contexte d'analyse pour pouvoir les interpréter correctement.

CONCLUSION

L'objectif de cette contribution était double : d'une part mettre en évidence le cadre théorique de l'analyse des systèmes éducatifs et d'autre part souligner les limites de la construction et de l'utilisation des indicateurs budgétaires. Après avoir développé un cadre méthodologique d'analyse en matière de comparaison internationale de l'enseignement, nous avons tenté notre propre estimation du coût par étudiant pour l'enseignement universitaire en Communauté française de Belgique et aux Pays-Bas. La condition préalable indispensable à toute tentative d'évaluation est l'identification des différentes variables à considérer et leur sélection suivant les disponibilités statistiques. Les contraintes liées à cette étape préliminaire permettent d'expliquer en partie les divergences observées dans les estimations des indicateurs. La comparaison de nos résultats avec les études précédentes souligne encore la nécessité de replacer toute estimation dans leur contexte d'analyse.

Le développement et l'utilisation des indicateurs budgétaires comme instruments de politique économique nécessiteraient d'améliorer la disponibilité et la qualité des données statistiques sur l'enseignement. De plus, les indicateurs budgétaires ne permettent pas d'évaluer les performances des systèmes éducatifs. En effet, ce type d'analyse exige la prise en compte des résultats du processus scolaire (soit la deuxième partie de la figure 1) et des inputs (soit la qualité des acteurs intervenant dans ce processus, le nombre de professeurs, l'encadrement, les caractéristiques des étudiants, etc.). Néanmoins, ces indicateurs budgétaires permettent d'apprécier l'effort d'un pays pour le financement de son enseignement et donc de ses citoyens. Cette analyse peut être réalisée de manière globale (le système éducatif dans son ensemble), par niveau et type d'enseignement, par source de financement et par type de dépenses. Cependant, ces indicateurs n'examinent pas le caractère multidimensionnel des résultats du système éducatif.

Remerciements

Nous remercions Madame le professeur F. Thys-Clément et Monsieur le Professeur P. Desmarez pour leurs nombreux conseils et remarques dans la réalisation de cet article. Nous tenons également à remercier le FNRS, sans lequel cette recherche en Économie de l'Éducation n'aurait pu être réalisée.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme Pôles d'attraction interuniversitaires P4/28 pour le compte de l'État belge, Service du Premier ministre – Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles.

NOTES

1. Néanmoins, le nombre d'établissements est souvent le résultat de considérations politiques.
2. Thys-Clément (1995) a développé un tableau théorique général pour comparer les différentes sources de financement directes et indirectes de l'enseignement universitaire.
3. Pour une tentative d'estimation des aides directes et indirectes aux étudiants, cf. « Direct versus indirect student support : an international comparison », Vossensteyn, CHEPS, 1995.
4. Il est néanmoins intéressant d'examiner une éventuelle corrélation entre la dépense par étudiant dans un pays et une proportion importante de ses étudiants dans des facultés dites plus onéreuses (médecine, sciences et sciences appliquées). Dans le tableau 7, nous constatons que c'est en Communauté française de Belgique que la proportion d'étudiants dans ces orientations est la plus importante.

RÉFÉRENCES

- BAYENET, B. et DEBANDE, O. (1995), « Sources et nature du financement des universités : le cas des Pays-Bas et de la Belgique », mimeo, ULB.
- BAYENET, B. et THYS-CLÉMENT F. (1995), « Comparaison du système de financement des universités belges et néerlandaises », *Reflets et Perspectives de la vie économique*, XXXIV(5), pp. 401-414.
- Centraal Bureau voor statistiek (1995), *Zakboek onderwijsstatistieken 1994/1995*, Voorburg/Heerlen.
- Centraal Bureau voor statistiek (1996), *Statistiek van de overheidsuitgaven voor onderwijs 1993*, Voorburg/Heerlen.
- Communauté française de Belgique (1993), Budget administratif du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Conseil des Recteurs de la Communauté française de Belgique (1995), *Annuaire statistique*, Bruxelles.
- DEBANDE, O. (1995), « Le financement de l'enseignement supérieur : une comparaison internationale », mimeo, ULB.
- EICHER, J.C. (1984), « Educational Costing and Financing in Developing Countries », World Bank, *Staff Working Paper n° 655*, Washington, 1984.
- EICHER, J.C. (1987), « Évolution comparée du coût de l'enseignement et du financement de l'enseignement supérieur dans quelques pays occidentaux développés », papier présenté aux *7e Journées d'économie sociale*, Aix en Provence, septembre 1987.
- ELOY, M. (1993), « Comparaisons internationales en matière d'enseignement », *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, n° 1412-1413.
- JONGBLOED, B. et VINK, M. (1994), *Assessing efficiency in British, Dutch and German Universities: an application of data envelopment analysis*, CHEPS, Pays-Bas, 1994.
- KAISER F., FLORAX, R.J.G.M., KOELMAN, J.B.J. et VAN VUGHT, F.A. (1992), *Public Expenditure on Higher Education*, in M. Kogan (dir. pub.), Higher Education Policy Series, Jessica Kingsley Publishers, Londres et Philadelphia.
- MONIER, C. (1993), *Repères statistiques et critères alternatifs de financement de l'enseignement : une comparaison internationale*, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.
- NUTTALL, D. (1994), « Le choix des indicateurs », in OCDE *Evaluer l'enseignement – De l'utilité des indicateurs internationaux*, OCDE, Paris, pp. 87-106.

- OCDE (1993), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- SHAVELSON, R.J., MCDONNELL, L.M. et OAKES (1989) (dirs. pub.), *Indicators for Monitoring Mathematics and Science Education*, Santa Monica, The Rand Corporation.
- THYS-CLÉMENT, F. (1995), « La crise de financement des universités », *Revue de l'Association des Universités européennes*, *CRE-action 106*, pp. 19-41.
- TIBI, C. (1987), *Les déterminants des coûts : une perspective internationale*, *Synthèse de la Recherche sur les coûts dans les établissements*, UNESCO-Institut International de Planification de l'Éducation, Paris.
- VOSENSTEYN, J.J. (1995), « Direct versus Indirect Student Support : An International Comparison », CHEPS, Université de Twente, Enschede, Pays-Bas, document présenté au 17^e Annual Fair Forum, 27-30 août, 1995, Zurich, Suisse.

Annexe

**Dépenses d'enseignement en pourcentage
des dépenses publiques corrigées pour les charges d'intérêt**

		1978	1981	1984	1988	1991	1992
Belgique	Non corrigées	12.2	10.8	10.3	9.6	9.5	10.5
	Corrigées	13.2	12.3	12.3	11.7	11.7	13.0
Pays-Bas	Non corrigées	14.1	12.8	10.9	–	9.8	9.5
	Corrigées	14.7	13.6	11.9	–	10.7	10.4
France	Non corrigées	11.5	11.4	11.1	10.6	10.6	10.6
	Corrigées	11.7	11.7	11.5	11.1	11.2	11.2
Royaume-Uni	Non corrigées	12.7	11.7	10.9	–	12.5	11.9
	Corrigées	13.5	12.6	11.8	–	13.2	12.5
Allemagne	Non corrigées	9.7	9.6	8.6	–	8.0	8.5
	Corrigées	9.9	9.9	9.0	–	8.4	9.0

Source : Debande (1995).

INDEX DU VOLUME 9

La section suivante comporte la liste des contributions publiées dans le volume 9/1997. 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
AAVIKSOO J. <i>Les priorités de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale</i>	9.2	21-28
BRENNAN J. <i>Autorité, légitimité et changement : la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur</i>	9.1	7-34
CIZAS A. <i>L'évaluation de la qualité dans les petits pays : problèmes et approche lituanienne</i>	9.1	49-54
CORREA H. et PORTER B. <i>Une application de l'analyse d'intrants-extrants à l'administration d'une école universitaire</i>	9.2	165-181
COURT S. <i>Développement d'un rôle régional pour les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, tout particulièrement dans la région du sud-ouest de l'Angleterre</i>	9.3	49-72
DAVIES J.L. <i>L'évolution de la manière dont les universités réagissent aux restrictions financières</i>	9.1	139-154
DAVIES J.L. <i>L'université régionale : problèmes d'élaboration d'un cadre organisationnel</i>	9.3	31-48
DE GAUDEMAR J.P. <i>L'établissement d'enseignement supérieur comme acteur régional</i>	9.2	61-74
DE VRIES C. et FISHER C. <i>Gestion des dépenses en capital dans l'enseignement supérieur : mise à profit de l'expérience internationale</i>	9.3	153-168
ELAM C.L., ANDRYKOWSKI M.A. et WILSON E.A. <i>Problèmes d'une faculté de médecine vus par les départements de sciences fondamentales et de services cliniques : utilisation de la technique des groupes de réflexion dans la préparation d'un plan stratégique</i> . . .	9.1	127-138
FERNÁNDEZ J. <i>Un modèle espagnol d'évaluation de l'enseignement supérieur : l'évaluation circulaire</i>	9.1	79-92

CONTRIBUTIONS	Vol n°	Pages
GIROD DE L'AIN B. <i>L'avenir des universités européennes</i>	9.1	93-114
GODDARD J. <i>La gestion de l'interface de l'université et de la région</i> . .	9.3	7-30
GORDON G. <i>Préparer et former les universitaires aux besoins de l'enseignement tertiaire de masse</i>	9.3	73-86
GREEN M.F. <i>Système de direction et changement institutionnel : une vision comparative</i>	9.2	151-164
HEINONEN O.P. <i>Qu'attendent les autorités nationales des établissements d'enseignement supérieur</i>	9.2	7-20
JACKSON M.P. <i>L'incidence de la rémunération discrétionnaire dans les universités du Royaume-Uni</i>	9.2	111-128
JULIUS D.J. <i>Les universités chinoises survivront-elles à l'émergence de l'économie de marché ?</i>	9.1	155-172
KOVALEVA N. <i>Réformes institutionnelles dans l'enseignement supérieur en Russie</i>	9.3	87-98
LEROUX J.Y. <i>Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse</i>	9.1	115-126
MCDANIEL O.C. <i>Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État ?</i>	9.2	129-150
MORA J.G. <i>L'évaluation de la qualité en Espagne : un processus permanent</i>	9.1	65-78
MOSES I. <i>Questions de personnel et structures des établissements</i>	9.3	139-152
NYBOM T. <i>Relations futures entre la recherche et l'enseignement supérieur</i>	9.2	49-60
PELLETIER G. <i>L'évaluation des programmes universitaires québécois : le cas des formations à l'enseignement</i>	9.2	75-90
SAN SEGUNDO M. <i>Décentralisation et diversification en Espagne</i> . . .	9.3	99-110
SHATTOCK M. <i>Les nouvelles priorités et leurs conséquences en matière de gestion</i>	9.2	29-38
SIMON-CHRIST K. et KOGAN M. <i>L'apprentissage à vie et ses conséquences sur les ressources humaines</i>	9.2	39-48
SIZER J. et CANNON S. <i>Changement d'orientation stratégique dans l'enseignement supérieur : le rôle du Conseil de financement</i> . . .	9.3	111-128
SOLTESZ P. <i>Enseignement supérieur non universitaire – Europe centrale : le cas de la Hongrie</i>	9.3	129-138
VAN DIJK H. et MEIJER K. <i>Le « cube » de l'internationalisation</i>	9.1	173-184
VAN OVERBEEK M. <i>Internationalisation, mobilité des étudiants et assurance de qualité</i>	9.1	55-64
WAUGH R.S. <i>Gérer l'évaluation des facultés à l'université</i>	9.2	91-110
ZIJDERVELD D.C. <i>Évaluation externe de la qualité dans l'enseignement supérieur néerlandais : fonctions de consultation et de vérification</i>	9.1	35-48

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. Toutefois, dans certains cas, les articles sont soumis à des arbitres. L'auteur d'un article refusé est informé des motifs de ce refus.

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 1 1/2.

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 98 01 2 P) ISBN 92-64-25963-5 – n° 50140 1998