

## Chapitre 3

### **Obstacles à l'engagement régional de l'enseignement supérieur**

*Ce chapitre cherche à savoir dans quelle mesure les influences extérieures, au niveau mondial, national et régional, peuvent entraver l'engagement régional des établissements d'enseignement supérieur et suggère des révisions de la politique et de la pratique actuelles afin de surmonter ces obstacles. Il traite des barrières à l'engagement régional de manière thématique, en commençant par les effets parfois contradictoires de la politique nationale de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie et de la politique du marché du travail. Il prête une attention particulière au financement de l'engagement régional. Il s'attache ensuite à la capacité des agents locaux et régionaux à coopérer avec les établissements d'enseignement supérieur et à l'influence de la gouvernance et du leadership régionaux. Enfin, il évoque le leadership au niveau des établissements d'enseignement supérieur considérés isolément.*

## **La politique de l'enseignement supérieur, des sciences et technologies et du marché du travail**

### ***La géographie de la politique de l'enseignement supérieur***

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique de l'enseignement supérieur ne comporte pas explicitement de dimension régionale. Les ministères de l'Éducation se font généralement les avocats du rôle de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la réalisation des ambitions nationales en termes d'excellence scientifique et de qualité de l'enseignement en tant que telles. La Corée constitue l'une des exceptions les plus notables à ce principe : les autorités centrales financent le projet de Nouvelle université pour l'innovation régionale (NURI) afin de renforcer la capacité des EES en dehors de l'agglomération de Séoul (encadré 3.1).

La tâche à première vue plus anodine qui consiste à s'occuper de la recherche et développement appliquée et de la satisfaction des besoins de compétences sur le marché du travail local peut être confiée aux échelons inférieurs du système éducatif, par exemple aux établissements d'enseignement supérieur non universitaires (collèges communautaires). Dans certains pays, les limites entre les différents échelons de l'enseignement supérieur sont brouillées. Ainsi, au Royaume-Uni, les *polytechnics* sont classées dans les universités, et aux Pays-Bas, certains instituts d'enseignement supérieur entrent dans la catégorie des universités d'enseignement professionnel (aujourd'hui université de sciences appliquées). De même, en Finlande, des pressions s'exercent pour que les écoles polytechniques soient rebaptisées « universités de sciences appliquées ».

Par définition, les établissements récents ne disposent pas d'une tradition de recherche bien établie, ni d'une infrastructure de soutien à cette recherche, et ont d'autant plus de mal à se forger le profil national, et encore plus international, généralement associé au statut d'université, que leurs moyens sont limités.

Pour ce qui est de l'engagement régional, il convient de noter que les EES établis de longue date se sont développés dans des endroits qui sont aussi dans une large mesure les zones de peuplement les plus denses. Ils sont donc implantés pour l'essentiel dans les grandes villes, les établissements les plus prestigieux se situant dans la capitale ou à proximité. À l'inverse, les

### Encadré 3.1. **La Nouvelle université pour l'innovation régionale (NURI) en Corée**

Le projet de Nouvelle université pour l'innovation régionale (New University for Regional Innovation – NURI) est financé par l'État central qui souhaite intensifier l'innovation régionale et parvenir à un développement national équilibré en dehors de l'agglomération de Séoul. Le ministre de l'Éducation et des Ressources humaines débloque 13 milliards USD sous forme de subventions à certains établissements d'enseignement supérieur pour une période de cinq ans (2004-2008). Quelque 109 EES prennent part à ce projet; ils mettent en œuvre plus de 130 programmes cadrant avec les caractéristiques de l'économie régionale. Dans cette optique, des systèmes d'innovation régionaux ont été déployés à travers le pays.

Le projet NURI a pour objectif d'aider les EES locaux à :

- attirer et retenir les talents dans leur région ;
- améliorer les conditions d'enseignement, rehausser le niveau d'instruction de la population active et développer des programmes de perfectionnement, en vue de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences professionnelles cruciales pour la sécurité de l'emploi ;
- nouer des partenariats productifs avec les autorités locales, les établissements de recherche, les entreprises et l'industrie, et pourvoir les pôles d'activité industrielle régionaux en travailleurs qualifiés et en technologies avancées ;
- jouer un rôle moteur dans le développement et la préservation de systèmes d'innovation régionale efficaces.

établissements récents ont souvent pour mission de desservir un territoire donné et ont tendance à être géographiquement plus dispersés<sup>1</sup>.

Il s'agit là de généralisations grossières concernant des systèmes nationaux d'enseignement supérieur très fluides et beaucoup de pays de l'OCDE disposent d'un assortiment complexe d'universités scientifiques d'élite, d'établissements et d'universités axés sur l'enseignement et d'écoles polytechniques spécialisées dans certaines disciplines, par exemple dans les sciences et technologies. Comme nous l'avons vu plus haut, dans la plupart des pays de l'OCDE, les pressions politiques en faveur de l'ouverture de nouveaux EES dans les zones jusqu'ici non « servies », motivées par la volonté de remplir la carte, ne se relâchent pas<sup>2</sup>. Cependant, cette politique coïncide généralement avec la concentration des moyens de recherche dans les établissements d'élite des grandes villes. Si l'expansion du système demeure une priorité dans des pays tels que le Mexique et le Brésil, dans beaucoup de pays développés, la tendance s'inverse en raison de l'évolution démographique et/ou de la quête de

la masse critique : on observe désormais des pressions favorables à une baisse du nombre des EES via des fusions et d'autres formes de coopération avancée entre les établissements (par exemple au Danemark, en Finlande ou en Corée).

De plus, l'intégration de toutes les catégories sociales dans l'enseignement supérieur constitue un aspect plus ou moins prioritaire selon les pays de l'OCDE, mais considéré comme important dans certains d'entre eux. La participation varie selon les zones géographiques (HEFCE, 2006, voir aussi le chapitre 5).

Dans quelle mesure le processus de déploiement de l'enseignement supérieur sur tout le territoire s'inscrit-il dans le cadre d'une politique nationale délibérée visant à utiliser l'enseignement supérieur comme un instrument du développement régional? La réponse dépend de la définition du développement et du mandat éventuellement confié à cette fin aux EES par les bailleurs de fonds au niveau de l'État central. Il est largement admis que le renforcement de la compétitivité via l'innovation tirée par la recherche se trouve désormais au cœur de la politique régionale. Cependant, il est clair que la politique de l'enseignement supérieur n'a pas pour objectif de favoriser l'excellence de la recherche dans toutes les régions. Même lorsque l'engagement auprès des entreprises et de la collectivité est mis en avant et fait partie des obligations des EES, comme dans tous les pays nordiques, il s'agit dans une large mesure d'une troisième mission, qui n'est pas explicitement liées aux fonctions essentielles que sont la recherche et l'enseignement. Dans la plupart des cas, cette mission n'est pas non plus spécifiquement financée ou liée au développement régional.

#### **Politique scientifique et technologique**

Les pressions s'intensifient dans les milieux nationaux de la recherche pour que l'investissement public dans ce domaine tienne compte de son impact économique et en maximise l'effet. On assiste ainsi à une convergence croissante entre la politique de la recherche et les mesures conçues en faveur de l'innovation par les entreprises.

De tous les pays qui participent à l'étude actuelle de l'OCDE, la Finlande est probablement celui qui dispose de la politique nationale de l'innovation la plus sophistiquée. Celle-ci repose sur trois piliers : entreprises, universités et État. Et pourtant, le système finlandais d'innovation, supervisé par les ministères de l'Industrie et de l'Éducation, n'a pas de dimension régionale. C'est le ministère de l'Intérieur, doté de ressources infiniment plus modestes, qui est chargé d'intervenir dans ce domaine. Il a ainsi mis en place un réseau régional de centres d'expertise reliés aux parcs scientifiques, aux universités et aux écoles polytechniques des diverses régions du pays (OCDE, 2005a), (voir aussi l'encadré 5.2 du chapitre 5).

Malgré la reconnaissance croissante de l'importance des obstacles organisationnels et sociaux à l'innovation, la plupart des mesures descendantes

concernant la science et l'innovation restent centrées sur les hautes technologies et le secteur manufacturier et négligent la contribution des arts, des lettres et des sciences sociales aux nouvelles façons de travailler et de servir les entreprises créatrices. Ces dimensions découlent de l'interaction entre les producteurs et les utilisateurs de la recherche, qui s'opère le plus souvent au niveau régional. Durant les dernières décennies, les centres d'expertise se sont multipliés dans le monde entier, privilégiant les mêmes segments des hautes technologies, telles que les biotechnologies, les nanotechnologies et les TIC. On est toutefois en train de comprendre qu'une grande partie de l'innovation ne repose pas sur la science et n'est pas de nature radicale mais progressive, et émane des PME.

La politique nationale d'innovation tirée par les ministères de la Science et de la Technologie ne prête pas assez attention au rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le transfert de savoir *via* les étudiants qui quittent les laboratoires pour aller travailler dans d'autres domaines que la recherche. Les dispositifs d'apprentissage par le travail, qui supposent habituellement des liens régionaux entre les employeurs et les EES de la région, sont conçus pour rehausser l'employabilité des diplômés et non comme des outils spécifiquement destinés à améliorer la compétitivité des entreprises de la région. Sur ce point, le *Knowledge Transfer Partnership* britannique, par lequel des étudiants postlicence lancent des projets dans des entreprises locales, constitue une exception notable (chapitre 6).

### **Politique du marché du travail**

La plupart des pays de l'OCDE disposent au niveau national d'une politique active du marché du travail menée par le ministère du Travail ou son équivalent. Cette politique cible essentiellement les qualifications inférieures et intermédiaires et les chômeurs, et non les diplômés de l'enseignement supérieur. À ce niveau-là, on part de l'hypothèse que le marché (c'est-à-dire la rencontre des exigences des étudiants et des employeurs) sera efficace sans intervention. Les associations nationales d'employeurs de certaines professions (avocats, architectes, ingénieurs, etc.) jouent souvent un rôle important en régulant l'offre et en veillant à la qualité. Ce n'est que dans les domaines où l'État reste un prestataire de premier plan des services publics, et surtout dans la santé, que ce dernier assume un rôle de planification. Si le marché des qualifications inférieures et intermédiaires peut être local, et revêt donc une forte dimension territoriale, on suppose que celui des qualifications supérieures est national, voire international. L'intervention au niveau intermédiaire, ou régional, ne s'y justifie donc pas.

Pour ces raisons, les universités à forte intensité de recherche ne semblent guère actives dans le développement du capital humain à l'échelon régional, surtout lorsqu'il s'agit de compétences requises par des entreprises à forte

intensité de savoir prospérant grâce à ses liens avec la base de la recherche. En revanche, les nouveaux établissements, à vocation professionnelle, s'efforcent habituellement de prendre part à l'amélioration des compétences du tissu industriel en place.

### **Politique de la santé**

Outre les grands domaines de la politique de l'enseignement supérieur, de l'innovation et du marché du travail, plusieurs autres aspects des politiques publiques influent sur la capacité des EES à prendre part au développement régional et à leur responsabilité à cet égard. Le chapitre précédent a expliqué comment la politique régionale d'innovation s'élargissait à un ensemble de facteurs contingents liés à la santé et au bien-être de la population locale, à la vitalité culturelle et à la durabilité de l'environnement. Chacun de ces domaines relève de la responsabilité de ministères distincts; ces ministères sont plus ou moins attachés à la dimension régionale de leur politique et à l'engagement avec l'enseignement supérieur, sur le plan régional et national.

La santé est le domaine dans lequel l'enseignement supérieur est le plus directement lié à la politique nationale et où existe une forte dimension régionale. Les hôpitaux universitaires liés aux écoles de médecine jouent un rôle déterminant dans la recherche et développement et contribuent à la formation des médecins et des infirmiers ainsi qu'à la santé de la population locale. En réalité, ce sont les facultés de médecine et les centres hospitaliers universitaires qui illustrent le mieux toutes les facettes de l'EES multimodal et multiéchelon décrit au chapitre précédent (graphique 2.3). À mesure que le secteur privé développe la base scientifique sur laquelle reposent les progrès de la médecine et les nouvelles technologies s'appuyant sur ces derniers, des conséquences importantes peuvent apparaître pour l'organisation et la prestation des services de santé. Lorsque la relation entre État, EES et secteur privé dans le domaine de la santé s'est intensifiée, au cours des cinquante dernières années, une forte dimension territoriale s'est dessinée. Il n'est donc pas surprenant que les facultés de médecine et les hôpitaux universitaires se retrouvent désormais au cœur des priorités de l'engagement régional de l'enseignement supérieur. Fait significatif, ces priorités ne couvrent pas uniquement la promotion des biotechnologies et les aspects commerciaux, mais aussi la réingénierie des processus d'entreprise (*business process re-engineering*, BPR) nécessaire pour intégrer les nouvelles technologies dans la prestation des services de santé. La médecine constitue aussi un domaine dans lequel la région peut littéralement devenir un « laboratoire » (chapitre 7).

Nonobstant sa réussite, la politique de la santé est rarement perçue comme faisant partie de l'interaction enseignement supérieur/développement régional. C'est d'autant plus préoccupant que des réformes du secteur de la santé sont actuellement engagées dans les pays de l'OCDE pour faire face à la

sollicitation croissante des deniers publics résultant des progrès technologiques et du vieillissement de la population. Ainsi, le remplacement des relations non marchandes entre les écoles de médecine et les hôpitaux universitaires, modèle prévalant dans une grande partie de l'Europe, par des mécanismes de marché pourraient mettre en péril le lien symbiotique qui sous-tend beaucoup de partenariats régionaux fructueux (voir par exemple Smith et Whitchurch, 2002).

### **Politique culturelle**

La culture constitue un autre domaine pour lequel la politique nationale ne reconnaît pas pleinement la contribution des EES au développement de la ville et de la région. Les EES sont souvent propriétaires ou dépositaires d'actifs culturels dans leurs propres musées ou galeries. Leurs départements de musique, d'art ou de théâtre contribuent directement ou indirectement à la vie de la cité par leurs représentations ou les activités qu'ils organisent. Dans certains pays, l'aide à l'art et au patrimoine revêt une dimension régionale qui englobe l'enseignement supérieur, mais cela reste exceptionnel. Les EES ont de plus en plus de mal à venir en aide à ces activités en puisant dans leur budget d'enseignement et de recherche, et doivent solliciter le soutien des sources régionales s'ils veulent préserver les installations et les activités onéreuses (OCDE, 2001b). Parallèlement, l'essor rapide des entreprises de création recentre l'attention sur la fondation de nouvelles entreprises par des diplômés dans les matières artistiques, le design et les médias (chapitre 7).

### **Politique environnementale**

La durabilité environnementale est le dernier champ d'action pour lequel la politique nationale influe sur l'engagement régional des EES. Contrairement à celle relative à la médecine ou à l'art, la politique dans ce domaine est très récente. Et pourtant, on est en train de comprendre que la base de recherche de l'enseignement supérieur, surtout lorsqu'elle est liée à la région en tant que laboratoire, peut jouer un rôle important dans le développement des technologies énergétiques et leur mise en œuvre. Par leurs programmes éducatifs et les associations d'anciens, les EES peuvent aussi jouer un rôle clé dans la sensibilisation de l'opinion aux problèmes de la durabilité environnementale.

Parce qu'ils utilisent beaucoup de terrain et suscitent des déplacements de la part de la population locale, les EES peuvent contribuer à l'adoption de modes de travail plus durables. Toutefois, il n'est pas évident que cette contribution régionale soit bien comprise au sein des ministères nationaux chargés de la politique et de la pratique de la durabilité, ou au sein même des EES (chapitre 7).

## Financer l'engagement régional

L'examen thématique de l'enseignement supérieur effectué par l'OCDE (OECD *Thematic Review of Tertiary Education*, 2008, à paraître) laisse à penser qu'il existe deux principes directeurs pour l'allocation du financement à l'enseignement supérieur : concevoir l'approche du financement de manière à répondre aux objectifs, ou allouer les fonds publics en fonction de la pertinence pour la société.

L'attitude des EES vis-à-vis de l'engagement régional dans les différents domaines indiqués ci-dessus dépend du mode de financement. Dans les systèmes centralisés, le financement de base des EES repose généralement sur des critères qui ne valorisent pas l'engagement régional. En l'absence d'incitations, les EES, et particulièrement les universités à forte intensité de recherche, sont davantage enclines à donner la priorité à leur rôle à l'échelon national et international. Certes, l'engagement régional semble plus facile lorsque le financement de l'enseignement supérieur est régionalisé ou que les responsabilités sont transférées aux autorités régionales disposant des attributions fiscales correspondantes, mais la décentralisation du financement ne constitue en aucun cas une assurance que les EES s'orientent dans cette direction si cette activité ne reçoit pas d'autres incitations et si les résultats ne font l'objet d'aucun suivi. En Espagne, la décentralisation a commencé dans les « anciennes » régions dont la Catalogne et le Pays basque, mais a été étendue à toutes les régions où l'enseignement supérieur prend désormais des mesures pour participer à la R-D régionale et aux services aux entreprises. En Allemagne, la responsabilité financière et administrative de l'enseignement supérieur incombe aux 16 *Länder* et non à l'État fédéral, mais les EES ne sont pas tenus pour autant d'avoir un engagement régional.

L'engagement régional des EES est davantage ancré lorsque des facteurs autres que le financement entrent conjointement en jeu. Aux États-Unis, la nature localisée de la base de financement découlant de sources telles que la fiscalité des États, des droits d'inscription et des anciens qui sont restés dans la région est renforcée par la tradition de concession des terrains et par l'existence de nombreuses universités d'État. De multiples établissements sont ainsi fortement intégrés dans l'économie locale. Leurs missions englobent non seulement une dimension intellectuelle ou universitaire, mais aussi l'engagement auprès de l'État ou de la région.

### **Financement de la recherche**

Tous les domaines de la politique nationale qui ont été passés en revue et qui touchent à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les sciences et technologies, le marché du travail, la santé, la culture et l'environnement reçoivent des financements publics. Comment mobiliser ces ressources pour soutenir l'engagement régional des EES?



Pour ce qui est du soutien à la recherche dans les EES, les régimes de financement sont souvent neutres sur le plan géographique ou vont à l'encontre des objectifs d'un développement régional équilibré. Dans les pays unitaires où le système d'enseignement supérieur est centralisé, ce sont la capitale et quelques grandes métropoles qui accueillent généralement les principales universités et une part considérable de la recherche menée dans les EES. Beaucoup de pays concentrent leurs capacités de recherche afin de créer des centres d'excellence d'envergure mondiale. Ainsi, au Royaume-Uni, le financement de la recherche est déterminé sur la base d'un examen par les pairs des résultats des travaux. En conséquence, quatre établissements situés à Londres et dans le sud-est de l'Angleterre reçoivent plus du tiers du budget dévolu à la recherche dans les EES. En fait, la politique britannique en la matière, qui consiste à privilégier les meilleurs où qu'ils soient, traduit la volonté des autorités de préserver une position de premier plan dans le classement mondial des universités, et la concentration géographique en est simplement la conséquence. Si cette concentration du financement se retrouve dans de nombreux pays unitaires en Europe, on observe également des exceptions. Dans des pays tels que la Suède et les Pays-Bas, le financement de la recherche universitaire est réparti de manière plus équilibrée. En Espagne, la décentralisation a élargi la répartition des financements, même si la région de la capitale continue d'être dominante.

Les systèmes d'affectation qui privilégient les régions centrales peuvent entraver les efforts des régions moins avancées. Dans nombre de pays, les EES plus petits ou plus récents implantés dans les régions moins développées ne disposent tout simplement pas de l'infrastructure qui leur permettrait de favoriser l'émergence d'une nouvelle base économique ou de renouveler l'ancienne, qui se dégrade. Dans les régions périphériques, tandis que les EES restent bien placés pour influencer sur les priorités régionales en l'absence d'autres établissements de recherche (laboratoires publics, entreprises avec un service de R-D puissant), la faible capacité d'absorption des entreprises locales et régionales ne fait que limiter davantage le développement de la recherche adaptée aux besoins locaux.

Les EES sont également financés par les entreprises et les collectivités. Lors de la dernière décennie, le recul ou la faible augmentation du financement public de la R-D ont incité les EES à rechercher des sources extérieures afin de pouvoir préserver ou étoffer leur activité. La proportion de la R-D menée dans l'enseignement supérieur et financée par les entreprises a progressé dans tous les pays du G7 entre 1981 et 2001 (OCDE, 2003a). On observe un certain arbitrage entre financement externe et interne. Toutefois, il est souvent difficile d'augmenter la part régionale du financement externe. Les contrats sont fréquemment conclus avec les grandes entreprises qui opèrent à l'échelon national. Ces dernières choisissent en général de nouer

des relations avec des EES disposant d'une spécialisation particulière, quelle que soit la région dans laquelle ils sont implantés (Goddard *et al.*, 1994). Il semble que cela soit le cas aux États-Unis, où le financement de la recherche universitaire par les entreprises augmente dans les universités les plus actives, à un rythme qui dépasse le taux de croissance du budget total de R-D des universités. En revanche, la place des entreprises régionales y est moins importante (à quelques exceptions près, telles que l'université de Pennstate).

La nature du financement des projets entrave aussi l'engagement. En Finlande, où le financement extérieur des universités s'est fortement accru dans les années 90, les organismes bailleurs de fonds (ministères, collectivités, entreprises privées, fondations et organisations internationales telles que l'Union européenne) n'ont financé que les coûts directs des projets, à savoir le coût marginal. Lorsque l'essentiel du financement est fonction de l'enseignement, et plus précisément du nombre de diplômés, il ne reste plus guère de marge de manœuvre pour investir dans des installations de recherche translationnelle et le transfert de savoir soutenant les systèmes d'innovation régionaux et nationaux. Dans certains cas, ce manque est en partie comblé par les communes et les municipalités (OCDE, 2005a).

Tout ce qui précède n'est pas sans conséquences. Tout d'abord, il faut mentionner l'impact produit sur l'économie locale par les grandes universités à forte intensité de recherche qui sont bien placées dans la compétition mondiale pour les contrats de recherche, et qui disposent d'un personnel bien rémunéré et d'étudiants qualifiés, indépendamment du degré de dynamisme de leur engagement auprès des entreprises et de la communauté locales. Deuxièmement, si l'on admet le rôle de l'innovation tirée par la science dans le développement économique, particulièrement par la création et sa capacité à attirer de nouvelles entreprises, alors, les régions qui ne comptent pas d'universités actives dans la recherche sont pénalisées. Les petits EES aux capacités de recherche modestes ne sont pas à même de faire émerger une nouvelle base économique pour leur région. Néanmoins, l'innovation tirée par la science ne constitue pas la seule voie de développement économique. D'autres modèles de développement endogènes reposant sur la modernisation des compétences de base peuvent se révéler plus utiles pour les régions moins prépondérantes et leurs EES.

Par ailleurs, le financement de la recherche se caractérise généralement par son insuffisance. Il est rare que l'on couvre l'intégralité des coûts économiques de la recherche au point que l'établissement puisse réinvestir dans son infrastructure. Cette insuffisance se révèle particulièrement problématique, car les établissements ne sont guère en mesure de dégager une marge financière à investir pour produire des biens et des services de recherche susceptibles d'être « vendus » aux investisseurs.

### **Financement de l'enseignement**

D'après l'examen thématique de l'enseignement supérieur de l'OCDE (2008, à paraître), l'allocation du financement de base des établissements, en particulier dans l'éducation, devrait être, dans une certaine mesure, axée sur des résultats et les mécanismes de financement fondés sur les performances doivent être soigneusement mis en œuvre. L'expérience d'un certain nombre de pays, comme le Danemark, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède, laisse à penser que le fait de lier le financement aux résultats permet de rehausser plus facilement les performances des établissements. Dans un tel système, il convient d'employer des indicateurs qui reflètent les objectifs de politique publique et se rapportent aux aspects nécessitant d'être améliorés au sein des établissements. En pratique, toutefois, dans la plupart des pays, le financement de l'enseignement est fixé par rapport à un nombre d'étudiants ou de diplômés préalablement convenu, généralement discipline par discipline, en fonction de la demande des étudiants et/ou des besoins nationaux (par exemple en informatique ou en médecine). On ne prête guère attention à l'endroit où les diplômés sont employés<sup>3</sup>.

S'agissant du recrutement des étudiants, les États-Unis, par exemple, proposent un financement fédéral pour recruter des étudiants à fort potentiel issus de milieux défavorisés. Au Royaume-Uni, l'État encourage le recrutement d'étudiants issus de milieux défavorisés ce qui revient, sans doute, à introduire implicitement une dimension géographique (AimHigher<sup>4</sup>). Néanmoins, ce phénomène n'est qu'une conséquence de la volonté de relever le niveau de participation à l'enseignement supérieur, en reconnaissance du fait que les étudiants issus de ces milieux ont souvent besoin de davantage de soutien, puisque le système scolaire ne les prépare pas aussi bien que les autres. L'Australie et la Chine ont récemment ajouté une dimension régionale à leur politique de recrutement des étudiants. Dans le premier pays, les enveloppes allouées aux établissements dans le cadre du Higher Education Equity Support Program (ESP, programme d'appui pour l'équité dans l'enseignement supérieur, mis en place en 2005) dépendent des inscriptions, de la rétention et de la réussite des étudiants issus d'un contexte socio-économique modeste, avec une pondération plus importante pour ceux venant d'un milieu rural ou reculé. En Chine, une initiative spécifique (décision d'approfondir la réforme de l'enseignement aux minorités et d'accélérer son développement) lancée en 2002 prévoit des incitations aux établissements chinois pour qu'ils proposent des conditions spéciales pour l'accueil des minorités ethniques. Les diplômés qui ont fréquenté l'enseignement supérieur grâce à ces dispositions spéciales doivent retourner dans leur région d'origine lorsqu'ils entrent sur le marché du travail (OCDE, *Examen thématique de l'enseignement supérieur*, 2008, à paraître).

Cependant, en règle générale, rien de bien tangible ne prouve que ces incitations ciblant des catégories désavantagées s'inscrivent dans l'appui national aux stratégies de développement du capital humain, permettant aux étudiants des régions de faire des études supérieures puis de trouver un emploi localement. Dans certains pays, les obstacles au passage de la formation continue à l'enseignement supérieur découlent du manque de transférabilité des qualifications requises et de la différence des régimes de financement et de réglementation auxquels sont soumis ces deux niveaux.

#### **Financement de la troisième mission**

De nombreux pays ont essayé de renforcer l'enseignement supérieur dans ses relations avec les entreprises et l'économie régionale, ainsi que sa volonté de s'engager au niveau régional. Certains ont lancé de grands projets régionaux associant un vaste éventail de parties prenantes en vue de jeter les fondations de systèmes d'innovation régionaux tels que le projet NURI, en Corée (encadré 3.1) ou le programme VINNVÄXT, cherchant à stimuler la croissance régionale en Suède. Cependant, dans la plupart des cas, ils ont mis en place des incitations temporaires sous forme de subventions, d'appels à projets ou de programmes conjoints visant à faciliter la recherche collaborative à l'échelon régional, mais ont rarement proposé des incitations fiscales. La troisième mission n'est généralement pas directement financée par l'État, et les fonds ciblant l'engagement régional restent insuffisants.

Au Royaume-Uni, pays qui figure parmi les pays unitaires qui mettent le plus l'accent sur la dimension régionale de l'enseignement supérieur, le *Higher Education Innovation Fund* (HEIF), de même que son prédécesseur, le *Higher Education Reachout to Business and the Community* (HEROBAC)<sup>5</sup>, soutenu par le *Higher Education Funding Council in England* (HEFCE), finance plusieurs programmes d'ouverture aux entreprises destinés aux universités, mais ce fonds ne semble pas fournir plus de quelques pour cent des ressources totales des EES. Bien que le HEIF ne soit pas à proprement parler un fonds régional, nombre des initiatives qu'il soutient ont un caractère régional. Tout comme pour le financement dévolu à l'enseignement, le HEIF intègre désormais dans sa formule de calcul le paramètre des performances passées. Cette méthode récompense forcément les établissements déjà couronnés de succès, et rien n'est fait pour tenter de pondérer le financement en fonction des besoins régionaux. En d'autres termes, les EES qui se trouvent dans un environnement moins propice à l'innovation ne reçoivent pas davantage que ceux situés dans des régions plus dynamiques.

La politique nationale relative à l'enseignement supérieur et à l'innovation ne dégage généralement pas les ressources nécessaires pour étayer l'engagement des EES dans les régions. Il n'est donc guère surprenant que dans diverses parties de l'Union européenne (UE), des EES aient saisi l'opportunité offerte par le Fonds structurel européen pour lancer une vague

de projets appuyant leur contribution au développement régional. Les rapports d'autoévaluation des quatorze régions sur lesquels repose la présente étude font état de nombreux projets financés par l'UE visant à soutenir le transfert de savoir et le développement des compétences dans les régions les moins favorisées. Toutefois, peu de ces projets sont intégrés aux programmes de recherche et d'enseignement ordinaires, et ils risquent de disparaître lorsque ces fonds s'amenuiseront<sup>6</sup>.

### **Mesurer les résultats de la troisième mission et de l'engagement régional**

L'intégration du financement des activités relevant de la troisième mission dans le budget général n'est pas sans soulever quelques problèmes. S'il est possible de mesurer l'investissement dans la recherche en nombre de publications et celui dans l'enseignement en nombre d'étudiants diplômés, il est bien moins aisé de trouver une mesure parlante de l'engagement régional. Bien des pays, comme les Pays-Bas, l'Australie et les pays nordiques, sont en train de façonner des indicateurs adéquats pour justifier l'allocation des fonds, mais cela n'est pas facile<sup>7</sup>.

La plupart des indicateurs posent un problème : ils sont essentiellement rétrospectifs, récompensant donc davantage les performances passées plutôt que le travail de développement qui peut, à terme, générer du revenu ou des services d'utilité publique, et dont les retombées ne se lisent pas sur la ligne bénéfiques de la comptabilité de l'université. En effet, les bienfaits du rôle de service public régional qu'endossent les EES ont plus de chances de transparaître dans les indicateurs de performance d'entités publiques explicitement régionales, telles que les autorités locales, par exemple dans le nombre d'emplois créés. Or, ce n'est généralement pas à l'aune de ce type de données chiffrées que l'on juge un EES.

Au-delà de l'enseignement supérieur, il a souvent été demandé aux agences de développement recevant un financement public d'adopter un régime comptable plus strict. Ainsi, le Fonds d'innovation de l'Atlantique, administré pour le compte du gouvernement fédéral du Canada via l'Agence de promotion économique du Canada atlantique (APECA), a élaboré un « cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les résultats » visant à évaluer l'impact régional de son assistance aux projets de recherche reposant sur la collaboration entre les entreprises et les EES (chapitre 5, encadré 5.7).

## **Structures régionales et gouvernance**

### **Enseignement supérieur et territoire**

Même si, dans toute la zone OCDE, de nombreuses régions comptent sur les entreprises et les EES pour contribuer à leur développement économique,

social, culturel et environnemental, la capacité de ces régions à se doter d'établissements d'enseignement supérieur est souvent limitée par de multiples facteurs. Au niveau le plus général, la gouvernance publique du territoire s'effectue à l'intérieur de frontières bien délimitées. Les autorités locales et régionales sont responsables de zones définies administrativement, lesquelles sont souvent liées à des mandats politiques non ambigus. À l'inverse, les universités fortement axées sur la recherche ne peuvent avoir de sphère d'influence géographique impérative. En effet, elles opèrent à plusieurs échelons : local, régional, national et international. Certains EES orientés sur la formation professionnelle disposent d'un mandat régional spécifique, mais celui-ci est de moins en moins susceptible d'être imposé par les autorités nationales, régionales et locales dans la mesure où ces établissements se font concurrence pour attirer les étudiants et les contrats à chaque fois que c'est possible. Ainsi, pour bien des EES, la délimitation de la « région » constitue un obstacle.

#### **Autorités locales**

*L'examen thématique de l'enseignement supérieur de l'OCDE (2008, à paraître)* indique que la décentralisation peut favoriser la collaboration entre les EES et les régions. Dans certains pays, des pouvoirs ont été dévolus à l'enseignement supérieur de sorte que les autorités régionales puissent activement contribuer à l'instauration d'EES et mieux répondre aux besoins de la population locale. Au Japon, par exemple, cette tendance a été accentuée par une résolution parlementaire sur la décentralisation, en 1993. Plusieurs pays ont mis en place des organismes de coordination ayant pour principale mission de planifier l'enseignement supérieur à l'échelon régional. Au Mexique, cette fonction revient aux commissions de planification de l'enseignement supérieur des États (COEPES).

Cependant, les données de la présente étude portant sur les conséquences des divers systèmes de gouvernance nationale en termes de capacité des EES à s'engager dans leur région ne permettent pas de tirer des conclusions claires et appellent une investigation plus poussée.

Dans certains pays, les municipalités mettent en commun les ressources de plusieurs unités et/ou établissent des agences de développement conjointes qui ont la capacité de travailler avec les EES dans des domaines d'intérêt commun. Au niveau suivant d'agrégation (ou de désagrégation) du système de gouvernance nationale, dans certains pays, les autorités régionales disposent d'un mandat spécifique de soutien à l'enseignement supérieur dans leur région. Tel est le cas dans les communautés autonomes d'Espagne, les provinces du Canada et les États d'Australie.

Au Royaume-Uni, qui est un pays très centralisé, l'État a délégué des pouvoirs à l'Écosse et au pays de Galles, notamment pour certains aspects de l'enseignement supérieur. À l'intérieur de l'Angleterre, les autorités centrales ont créé des agences pour le développement régional au sein de chacune des 9 régions. Ces agences disposent d'une certaine autonomie et s'efforcent de plus en plus de mettre l'enseignement supérieur au service du développement économique, même si cette fonction reste du ressort de l'État central.

Dans bien des pays, les autorités locales sont fragmentées et n'ont qu'une possibilité limitée de prendre part au développement économique, et d'appuyer l'enseignement supérieur. Néanmoins, des programmes de réforme sont en cours, en particulier dans les pays nordiques, qui présentent une forte tradition de gouvernance locale, et où les municipalités se regroupent. Ailleurs, les autorités locales s'associent pour soutenir des organisations de développement d'initiative locale poursuivant un objectif bien défini, et qui commencent à travailler avec des EES.

Dans leur effort pour collaborer avec un échelon ou un autre de gouvernement (des autorités locales aux administrations nationales), et même lorsqu'une structure administratif régional *ad hoc* est en place, les EES ont souvent du mal à attirer la bienveillance des autorités, en raison de la concurrence intrarégionale. Instaurer une relation avec la commune dans laquelle on est situé est une chose, desservir une multitude de lieux *via* la région, qui compte plusieurs centres de population, en est une autre. Les solutions multicampus soulèvent le problème de la dilution des ressources, et les partenariats entre les EES à l'intérieur d'une même région peuvent se révéler très chronophages et énergivores pour la direction et exigeants en termes de mobilité du corps enseignant et des étudiants.

### **Le secteur privé**

La troisième partie prenante ayant intérêt à mobiliser le soutien des EES vis-à-vis du développement régional est le secteur privé. Il peut être difficile de savoir qui peut exprimer au nom du secteur privé dans son ensemble ce que peut apporter l'enseignement supérieur, en particulier dans les régions qui ne possèdent pas une base de R-D solide. Dans les régions fortes et dynamiques, il existe souvent des réseaux du secteur privé bien développés qui, par le biais des Chambres de commerce, ont des relations avec l'enseignement supérieur. Mais dans les régions moins actives, le secteur des petites et moyennes entreprises (PME) est souvent mal organisé, et il n'y a pas de pôle industriel bien structuré. Les établissements décentralisés des entreprises nationales ou multinationales peuvent ne pas avoir l'autonomie suffisante pour établir des liens avec l'enseignement supérieur en vue de développer de nouveaux produits et services, ni pour proposer des stages aux étudiants ou des emplois aux diplômés. En outre, les niveaux de collaboration

entre EES et entreprises, et en particulier les PME, sont très hétérogènes (chapitre 5).

En résumé, l'environnement qui pousse l'enseignement supérieur à œuvrer au développement régional dans les pays de l'OCDE est extrêmement variable. Lorsque la structure de gouvernance et le tissu industriel sont faiblement développés, et en l'absence de leadership régional fort, il est souvent nécessaire que les EES ne se contentent pas de répondre aux besoins régionaux, mais qu'ils fixent le programme de développement. Ils en seront ou non capables en fonction de leur propre gouvernance, leadership et direction.

## **Gouvernance, leadership et management de l'enseignement supérieur**

### ***Mécanismes transversaux***

L'engagement régional constitue un défi pour les EES, en particulier ceux qui ont une longue histoire et qui sont organisés autour des disciplines traditionnelles, selon des priorités définies en fonction de l'offre. Le cadre présenté dans le chapitre 2 met en lumière les mécanismes transversaux qui permettent de gérer l'enseignement et la recherche, et leur intégration mutuelle. La plupart des EES reconnaissent l'importance de la qualité de l'enseignement et de l'excellence de la recherche, et mettent ces qualités en relation avec le rôle transversal des vice-recteurs d'université (par opposition au rôle tenu par les doyens et directeurs de département, en charge d'une seule discipline). Néanmoins, l'intégration de l'enseignement et de la recherche à l'intérieur d'une discipline à des fins de développement régional est rarement reconnue.

Parfois, un membre de l'équipe dirigeante s'occupe des activités relevant de la troisième mission, mais le plus souvent, ces activités sont transférées à certaines sections de l'administration centrale, par exemple celles chargées des aspects juridiques du transfert de technologie. Le soutien au transfert de connaissances via l'enseignement et l'apprentissage relèvera d'un autre pan de l'administration. Dans ces deux domaines, des unités intermédiaires spécialisées, telles que les parcs scientifiques ou les centres de formation continue disposant de leur propre personnel, peuvent jouer un rôle crucial, soit en faisant la jonction entre la région et le pôle universitaire soit en faisant « tampon » avec le monde tumultueux de l'entreprise et la vie réelle. Le choix du mode opératoire dépendra fortement du type de leadership adopté au sommet de la hiérarchie.

### ***Les EES dans la prise de décision régionale : Le rôle des responsables d'université***

Le rôle des EES dans le développement régional est étroitement lié à leur rôle dans la prise de décision régionale. Dans de nombreux pays de l'OCDE,



des responsables des EES et d'autres représentants ont une action plus visible dans la prise de décisions économiques à l'échelon régional. On observe une participation plus soutenue du personnel universitaire dans les instances régionales et un travail en réseau plus intense avec les entités de gouvernance régionale, telles que les agences régionales, les organisations de développement régionales, les villes et bureaux de développement municipaux, les commissions de planification ou les conseils scientifiques locaux. Dans certains pays et pour certains programmes publics, la participation des EES aux conseils d'administration ou à des partenariats qui gèrent des agences de développement économique est obligatoire. Dans la plupart des cas, les besoins régionaux sont identifiés par des conseils consultatifs ou de supervision, dans lesquels interviennent des parties prenantes régionales et des représentants du monde de l'entreprise. Néanmoins, de nombreux établissements restent passifs et donnent la priorité à leur rôle national et international. Parfois, les responsables d'universités s'opposent à un engagement plus étroit dans la région, de crainte de donner une image provinciale et étriquée. Certaines villes et collectivités peuvent également se montrer réticentes à s'appuyer sur l'expérience d'EES pour formuler leur politique.

Quelle que soit l'approche adoptée par l'EES, la nature globale de l'engagement régional implique que cette tâche échoit au directeur de l'EES. Celui-ci est à même de tenir compte des aspects fonctionnels et simultanément des différentes disciplines enseignées, et de se faire l'écho, à l'extérieur, de l'opinion de l'établissement. Dans de nombreuses villes et régions, les recteurs et vice-chanceliers d'université sont des membres clés de l'élite locale et participent à maints forums. Dans le même temps, des universitaires ou autres membres du personnel peuvent jouer un rôle économique ou social, au sein de projets soutenus par la ville ou la région. Mais dans bien des cas, il existe peu de connexions entre le degré d'engagement élevé des échelons supérieurs de la hiérarchie et les actes des universitaires. En effet, les us et coutumes d'un établissement peuvent entraver un engagement plus systématique sur l'ensemble de l'institution.

### **Obstacles institutionnels au sein des EES**

Les barrières institutionnelles sont nombreuses. La première réside dans le manque d'incitations pour les individus. Peu d'établissements reconnaissent l'engagement régional comme l'une des bases de la promotion des universitaires, laquelle semble plutôt reposer sur l'excellence de la recherche, comme en témoignent les examens par les pairs, une place étant occasionnellement accordée à l'innovation dans l'enseignement ou à la gestion de l'établissement.

Deuxièmement, les ressources manquent pour appuyer le développement d'idées intéressantes pouvant être intégrées dans des produits ou services et encore plus pour financer des installations de recherche appliquées visant à construire des prototypes ou faire des essais de médicaments. Troisièmement, la propriété intellectuelle peut constituer une source majeure de conflit entre l'universitaire et l'établissement pour lequel il travaille, même lorsque le cadre juridique national est favorable.

Quatrièmement, la formation professionnelle/continue destinée aux petites entreprises et aux collectivités ne cadre pas facilement avec les programmes traditionnels d'enseignement à plein-temps et peut nécessiter que les cours soient dispensés le soir et le week-end, empiétant sur le temps de recherche et de tutorat. Enfin, la R-D visant à résoudre des problèmes pour les PME locales (pour lesquelles il n'est pas toujours facile de formuler leurs besoins) peut prendre beaucoup de temps et détourner les enseignants de ce que l'on considère comme les activités de base.

### **Gouvernance et management**

Ces obstacles à la mobilisation des établissements au soutien au développement régional sont-ils fonction des formes traditionnelles de gouvernance, ou tiennent-ils au financement insuffisant de la troisième mission? Les données fournies par les pays de l'OCDE laissent à penser qu'il s'agit d'une combinaison de ces deux facteurs.

Le développement d'universités plus entrepreneuriales constitue donc un objectif que se sont fixé de nombreux pays dans le cadre de leur nouvelle politique de l'enseignement supérieur (Clark, 1998)<sup>8</sup>. Certains États membres de l'OCDE, comme les Pays-Bas, l'Autriche, le Royaume-Uni et le Danemark, qui ont adopté la nouvelle gestion des affaires publiques, ont remplacé les formes collégiales de gouvernance et de gestion (à savoir élection des recteurs, doyens et chefs de département) par un système où les rôles managériaux sont plus ouverts et plus marqués, et où les vice-chanceliers d'université, recteurs ou chefs de départements sont désignés. Cependant, si l'on reconnaît qu'il faut accorder une plus grande marge de manœuvre à la direction des EES, l'allègement du poids de la réglementation n'est pas toujours rapide. Les pays qui ont légiféré pour réformer la gestion et la gouvernance des institutions ne sont souvent pas en position d'octroyer à ces dernières une autonomie pleine et entière tant que les changements ne sont pas assimilés.

Ces vingt dernières années, l'objectif des autorités néerlandaises a été d'alléger les règles et la réglementation régissant les EES. Le projet d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur et la recherche montre que la démarche visant à assouplir le contrôle sur des programmes spécifiques a progressé. Néanmoins, l'autonomie ne s'est pas accrue dans tous les

domaines. De nouveaux aspects des politiques publiques induisent parfois de nouvelles réglementations. En outre, les organisations nationales conservent le pouvoir de décider des priorités de la recherche.

Au Danemark, les EES disposent de davantage d'autonomie pour gérer leurs affaires, mais le ministère et ses agences pilotent le système verticalement, en définissant des objectifs explicites, en instaurant des contrats de performances et en supervisant les résultats. La réforme danoise a donc laissé plus de place à une prise de décision décentralisée et réduit le niveau de détail de la réglementation, mais elle a maintenu une forte composante de pilotage et de suivi par l'administration centrale. À vouloir veiller à ce que les universités soient capables d'administrer un niveau d'autonomie renforcé, on a abouti à une re-réglementation<sup>9</sup>.

Depuis 2004, les universités japonaises ont été transformées en « sociétés nationales universitaires » ayant la possibilité d'acquérir leurs propres terrains et bâtiments et de recruter leur personnel. Les universitaires ne sont plus des fonctionnaires, mais des salariés, avec donc des formes d'emploi et de rémunération plus flexibles. Ce changement a également facilité l'orientation des financements vers des coopérations universités-secteurs plutôt que vers des collaborations avec des entreprises isolées. Ces cinq dernières années, ce type de coopération s'est largement multiplié avec les petites start-up. On anticipe que celles-ci réduiront progressivement leur dépendance à la R-D interne menée au sein de grandes entreprises. Quelque 70 % des entreprises qui font de la R-D prennent part, d'une manière ou d'une autre, à des collaborations de R-D avec une université. Cette réforme a en outre favorisé la mobilité et a permis de proposer à des professeurs d'université des postes à temps partiel dans des instituts de recherche.

Dans certains pays de l'OCDE, les EES ont une autonomie limitée (contrairement au corps enseignant) en termes de mission, de profil pédagogique, de contenu des programmes, de gestion des ressources humaines et d'infrastructures. La capacité à exercer un contrôle sur les biens immobiliers de l'enseignement supérieur peut constituer un atout crucial dans le développement municipal et régional. Représentant donc une ressource financière significative, ces biens restent donc souvent la propriété de l'État central.

Lorsque la gouvernance des universités n'a pas été beaucoup altérée, l'État se tourne souvent vers de nouveaux types d'établissement, en particulier les écoles polytechniques, pour qu'ils s'attèlent à la mission de développement régional. Ces établissements bénéficient généralement d'un management fort. Les mécanismes externes qui mobilisent leur soutien à leur région recourent tous à une multitude de mesures de la performance. Toutefois, ces établissements manquent généralement d'une base de

recherche solide à même de transformer l'économie régionale, et pas seulement de moderniser le tissu industriel existant. Dans ces cas-là, un enseignement supérieur qui associe envergure mondiale et engagement local appelle une étroite collaboration interinstitutionnelle, ce qui constitue un autre défi pour le leadership (chapitre 8).

Cette référence à l'approche entrepreneuriale ne sous-entend pas qu'il s'agisse du modèle adéquat pour que tous les EES puissent prendre activement part au développement régional. Un établissement disposant d'une plus grande marge de manœuvre peut tout à fait viser l'envergure internationale plutôt que l'utilité locale. Pour les responsables des EES, la difficulté consiste à gérer les tensions issues de la différence entre les modes de pensée ancrés dans l'enseignement supérieur, et ceux découlant de leur engagement vis-à-vis des entreprises et de la population. Le leadership a pour rôle de produire une synthèse permettant aux établissements de répondre aux besoins régionaux, mais surtout de devenir un moteur du développement régional, avec pour origine un pôle universitaire nettement indépendant.

Ces tensions et leur résolution sont résumées dans le tableau 3.1 (Vestergaard, 2006). Tout d'abord, s'agissant du rôle de l'État et des autres agences externes, on observe que l'enseignement supérieur est axé sur l'indépendance universitaire alors que le monde de l'entreprise vise le resserrement des liens entre science, commerce et société. La synthèse des deux doit permettre l'interaction, mais aussi préserver un pôle universitaire pour la créativité à long terme en sciences fondamentales. Deuxièmement, en ce qui concerne la division des tâches entre les EES et le monde extérieur, l'enseignement supérieur préfère laisser à d'autres la transposition de la recherche et de l'enseignement en produits, services et politiques publiques, tandis que dans la logique scientifique et de l'entreprise, aucune distinction

Tableau 3.1. **Engagement des EES vis-à-vis de l'extérieur**

	Selon l'EES	Selon les entreprises et le monde scientifique	Synthèse
Rôle de l'État	À distance	Interaction étroite	Interaction étroite mais soigneusement gérée
Répartition des tâches	R-E : EES C : autres acteurs	R-E : EES C : EES	R-E : chercheurs C : étudiants et partenaires du secteur privé (sur les campus)
Activités concrètes	Gardien de la vérité	Usine à innovation, principal agent d'innovation dans le cycle d'élaboration	Pépinière d'innovation
Rôles et responsabilités	Universitaires indépendantes	Universitaires répondant aux besoins	Gardiens de la vérité et facilitateur d'innovation

Note : R : Recherche ; E : Enseignement ; C : Commercialisation ; d'après Vestergaard, 2006.

n'est faite entre ce qui est entrepris dans l'enseignement supérieur et ailleurs. La synthèse implique une imbrication à la fois sur plan physique (par exemple sur le campus) et fonctionnel (par exemple étudiant-entreprise), mais avec une minutieuse réglementation des frontières. Troisièmement, en termes d'activités concrètes, du point de vue de l'enseignement supérieur, l'université doit se tenir à l'écart, alors que l'entreprise souhaiterait faire de l'université une « usine à innovation » guidée par les besoins des entreprises, de la société et de l'État. La synthèse suppose que les EES jouent le rôle de pépinière de connaissances nouvelles dont ils élaborent des applications en partenariat avec les utilisateurs. Enfin, pour ce qui est des rôles et responsabilités, l'EES est à la fois le gardien de la vérité et le facilitateur de l'innovation. En pratique, toutefois, les EES disposent d'un portefeuille d'activités et du personnel qui opèrent suivant les trois logiques énoncées ci-dessus.

## Conclusions

Il semble approprié de conclure ce tour d'horizon des obstacles à l'engagement régional des EES en revenant sur la politique de l'enseignement supérieur et en envisageant les outils que les États pourraient employer pour orienter les EES dans des directions susceptibles d'accentuer leur contribution au développement régional. À cet égard, il apparaît clairement que les EES ne font pas exception au recul général du rôle de l'État dans la prestation des services publics. Parmi les pays ayant participé à la présente étude, ce phénomène est le plus marqué en Australie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

Pour les EES, le recul du rôle de l'État est synonyme d'une pression plus forte à exercer une gestion ferme et à adopter des objectifs de performances en échange d'une autonomie institutionnelle accrue. Point tout aussi important, on a vu émerger des organismes de service à but unique soutenus par l'État et dont les objectifs de performances sont fixés par l'État. Nombre de ces organismes, opérant dans des domaines aussi divers que le marché du travail, le développement économique ou la prestation de services culturels et de santé, ont des structures et des responsabilités territoriales, et recherchent la contribution des EES pour atteindre leurs propres objectifs. Ces nouvelles structures façonnent de nombreux réseaux et partenariats locaux et régionaux auxquels les EES sont invités à participer. Ces partenariats sont facilités par le financement des projets à court terme conçus pour que les EES prennent part à des réalisations régionales spécifiques. La capacité et la volonté des autorités centrales de guider directement le développement des EES régionaux « dans l'intérêt public » s'en sont trouvées réduites. Si les pouvoirs publics peuvent chercher à faire le lien entre ces différents organismes, dans le cas des EES, on ne sait pas toujours très bien qui est aux commandes aux différents échelons de gouvernance territoriale (national/régional/local).

Tous les pays n'ont pas opté pour la commercialisation des services publics, pour une nouvelle gestion publique et une gouvernance en réseau et/ou se sont servi de ces approches pour orienter le rôle des EES dans la société civile. La France et l'Allemagne ont préservé un service public fort et élaboré un corpus de règles administratives, tandis que l'Espagne et de nombreux pays d'Amérique latine au sortir de l'influence de régimes militaires se sont efforcés de démocratiser les EES et insistent sur leurs obligations sociales plutôt que sur leur position sur le marché.

Ce chapitre a mis en lumière les difficultés que rencontrent les EES dans leur engagement vis-à-vis de la région du fait de la politique nationale, des régions elles-mêmes et de l'échelon institutionnel. Cette question est à l'évidence délicate pour les acteurs à tous les niveaux, et il n'existe pas de clé susceptible de déverrouiller toutes les portes et de créer d'un seul coup un développement régional et un système d'enseignement supérieur bien harmonisés. La politique et son application doivent plutôt être façonnés par un processus de tâtonnements successifs, ou d'apprentissage par la pratique.

#### Notes

1. À cet égard, Oxford et Cambridge, au Royaume-Uni, et Harvard et le MIT, aux États-Unis, font exception.
2. Voici quelques exemples : a) ouverture de nouvelles universités dans le nord et l'est de la Finlande entre les années 50 et 70 et création d'écoles polytechniques finlandaises dans les années 90, ce qui a multiplié par deux le secteur de l'enseignement supérieur; b) octroi du statut d'université à un réseau d'instituts d'enseignement supérieur en Suède; c) projets de créer de nouvelles universités dans les zones essentiellement rurales de l'Angleterre telles que la région de Cumbria, les Cornouailles et le Suffolk, et récente ouverture de l'université de Lincoln. En Australie, des établissements ont récemment été prévus dans les régions attractives dont la population s'accroît rapidement en raison d'une migration intérieure : c'est par exemple le cas de l'université de la Sunshine Coast, dans le Queensland.
3. Les pays qui ont opté pour un mécanisme d'allocation en fonction des performances recourent à une vaste gamme d'indicateurs. Ceux qui sont associés à l'achèvement des études sont notamment le taux d'achèvement du cursus/de réussite, le nombre d'unités de valeurs accumulées par les étudiants, la durée moyenne des études, la proportion de diplômés par rapport au nombre d'étudiants en première année, ou le nombre de diplômes délivrés. D'autres indicateurs s'intéressent à ce qu'il advient des étudiants sur le marché du travail : taux d'emploi des diplômés, proportion d'anciens étudiants dont l'emploi est en relation avec la discipline étudiée ou réussite des étudiants aux examens professionnels. Certains pays s'appuient sur l'avis des parties prenantes (employeurs, étudiants, administration, partenaires sociaux, etc.) concernant l'efficacité des programmes, avec évaluation de la qualité des diplômés et du degré de satisfaction des divers besoins des étudiants.
4. AimHigher est un programme national anglais qui vise à élargir la participation à l'enseignement supérieur. Il est géré par le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), avec le soutien du ministère de l'Éducation.

5. Le récent changement de nom indique une réorientation vers une définition plus restreinte de la troisième mission.
6. Le présent examen de l'OCDE fait apparaître des exceptions : certains programmes de niveau mastère ont été mis en place avec l'aide de financements européens et font désormais partie du cursus normal dans les EES. C'est le cas, par exemple, de la faculté des sciences de l'information de Jyväskylä, en Finlande occidentale, qui a lancé plusieurs programmes de mastère dans les années 90 afin de lutter contre la récession et de bâtir une économie du savoir.
7. En Angleterre, le HEFCE a mis au point une enquête, la *Higher Education and Business and Community Interaction Survey* (HEBCIS), qui couvre un grand nombre d'indicateurs, mais au final, le conseil a décidé de recourir à la mesure du revenu brut de l'établissement pour définir les allocations dans le cadre de son dispositif HEIF.
8. D'après Burton Clark, les universités « entrepreneuriales » sont capables de prendre en main leur propre destin dans le cadre d'un système réglementé par l'État. Ces établissements se caractérisent principalement par « un périmètre développemental étendu, un management renforcé et un pôle académique indépendant ».
9. L'examen par les pairs du Jutland-Funen au Danemark note que, tandis que les nouveaux systèmes de gouvernance instaurés améliorent le développement d'universités plus entrepreneuriales, dans le même temps, les pouvoirs publics continuent d'exercer un contrôle étroit sur celles-ci. Des questions telles que le lancement de nouveaux programmes d'études, l'évaluation des cursus, la mise en place d'activités à l'étranger, la propriété des bâtiments et la maîtrise des ressources humaines relèvent de la responsabilité du ministère.

## Bibliographie

- Agarwal et Henderson (2002), « Putting Patents in Context: Exploring Knowledge Transfer from MIT », *Management science*, janvier 2002.
- Aghion P. et P. Howitt (1998), *Endogenous Growth Theory*, The MIT press, Cambridge.
- Arbo, P. et P. Benneworth (2007), *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: a Literature Review*, OECD Education Working Paper, No. 9, OECD, Paris, [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers).
- Arbo, P. et P. Benneworth (2007), *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: a Literature Review*, OECD Education Working Paper, No. 9. OECD, Paris, [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers).
- Asheim, B. et M. Gertler (2005), « The Geography of Innovation », in J. Fagerberg et al. (éds.), *Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- Audretsch, D.B. et M.P. Feldman (1996), « Innovative Clusters and the Industry Life Cycle », *Review of Industrial Organization*, vol. 11, n° 2, pp.253-273.
- Bachtler, J. (2004), « Innovation-led Regional Development: Policy Trends and Issues », Rapport présenté à la Conférence de l'OCDE sur l'innovation et le développement régional dans un contexte de transition vers l'économie de la connaissance, Florence, Italie, 25 novembre 2004.
- Bélanger, P. (2006), « Concepts and Realities of Learning Cities and Regions », in C. Duke, L. Doyle and B. Wilson (éds.), *Making Knowledge Work. Sustaining Learning Communities and Regions*, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), Asford Colourpress, Gosport.
- Bender, T. (1988), Introduction in Bender, T. (éd.), *The University and the City, from Medical Origins to the Present*, Oxford University Press, New York/Oxford, pp. 3-10.
- Best, M. (2000), « Silicon Valley and the Resurgence of Route 128: Systems Integration and Regional Innovation », in J. Dunning (éd.), *Regions, Globalization and the Knowledge-Based Economy*, Oxford University Press, Oxford.
- Binks, M. (2005), *Entrepreneurship Education and Interactive Learning*, National Council for Graduate entrepreneurship (NCGE) Policy Paper n° 1, [www.ncge.org.uk/downloads/policy/Entrepreneurship\\_Education\\_and\\_Integrative\\_Learning.doc](http://www.ncge.org.uk/downloads/policy/Entrepreneurship_Education_and_Integrative_Learning.doc).
- Birch, D.L. (1987), *Job Creation in America: How Our Smallest Companies Put the Most People to Work*, Free Press, New York.
- Brennan, J. et R. Naidoo (2007), « Higher Education and the Achievement of Equity and Social Justice » in *Higher Education Looking Forward (HELFF)*, European Science Foundation: Forward Look, à paraître.
- Brunner, J.J., P. Santiago, C. García Guadilla, J. Gerlach et L. Velho (2006), *OECD Thematic review of Tertiary Education. Mexico. Country Note*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf).



- Brusco, S. (1986), « Small Firms and Industrial Districts: The experience of Italy », in D. Keeble et E. Wever (éds.), *New firms and regional development in Europe*, Croom Helm, London, pp. 184-202.
- Burt, R. (2002), « The Social Capital of Structural Holes », *New Directions in Economic Sociology*, Russel Sage, New York.
- Christensen, J.-L., B. Gregersen et A. Rogaczewska (1999), « Vidensinstitutioner og innovation » (Knowledge Institutions and Innovation), DISKO project, Report n° 8, Erhvervsudviklingsraden (Council for the Development of Economic Life), Copenhagen.
- Centre for Urban and Regional Development (CURDS) (2005), *OECD Territorial Review of Newcastle and the North East*, OCDE, Paris.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-Elsevier Science, Oxford.
- Clark, (2006), OCDE, *Thematic Review of Tertiary Education. Country Report: United Kingdom*, OECD, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/22/3/37211152.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/22/3/37211152.pdf).
- Cook, P. (2004), « University Research and Regional Development », European Commission, Research Director-General.
- Coulombe, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand (2004), « Literacy Scores, Human Capital and Growth Across 14 OECD Countries », *Statistics Canada*, Ottawa.
- Council of Europe (2006), *Declaration on Higher Education and Democratic Culture: citizenship, human rights and civic responsibility*, Strasbourg, 22-23 juin 2006, [http://dc.ecml.at/contentman/resources/Downloads/Declaration\\_EN.pdf](http://dc.ecml.at/contentman/resources/Downloads/Declaration_EN.pdf) (consulté en janvier 2007).
- Crawford, E., T. Shinn et S. Sörlin (1993), « The Nationalization and Denationalization of the Sciences. An introductory essay », in E. Crawford, T. Shinn et S. Sörlin (éds.), *Denationalizing Science. The Contexts of International Scientific Practice*, Kluwer, Dordrecht.
- Davies, J., T. Weko, L. Kim et E. Thustrup (2006), *Thematic Review of Tertiary Education: Finland Country Note*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/51/29/37474463.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/51/29/37474463.pdf).
- Department for Culture, Media and Sport (DCMS) (2006), *Developing Entrepreneurship for the Creative Industries. The Role of Higher and Further Education*, DCMS, Londres.
- DfES, DTI, DWP, HM Treasure (2003), *21st Century Skills: Realising Our Potential (Individuals, Employers, Nation)*, The Stationery Office, Londres.
- Drabenstott, M. (2005), *Review of the Federal Role in Regional Economic Development*, Federal Reserve Bank of Kansas City.
- Etzkowitz, H. et L. Leydesdorff (2000), « The Dynamics of Innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple-Helix of University-Industry-Government Relations », *Research Policy*, vol. 29, n° 2, pp. 109-123.
- Felsenstein, D. (1996), « The University in the Metropolitan Arena: Impacts and Public Policy Implications », *Urban Studies*, vol. 33.
- Florida, R. (2002), *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Florida, R. (2005), « The World is Spiky », *Atlantic Monthly*, Boston.
- Forum for the Future (2006), Forum for the Future website, [www.forumforthefuture.org.uk](http://www.forumforthefuture.org.uk), consulté le 12 janvier 2007.

- Friedman, T. (2005), *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus et Giroux, New York.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2005), *Informe CYD 2005: La contribución de las universidades españolas al desarrollo*, Fundación CYD, Barcelone.
- Gertler, M. et T. Vinodrai, (2004), *Anchors of Creativity: How Do Public Universities Create Competitive and Cohesive Communities?*, Department of Geography, University of Toronto.
- Gibb, A. (2005), *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever for Change*.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott et M. Trow (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London.
- Goddard, J., D. Charles, A. Pike, G. Potts et D. Bradley (1994), *Universities and Communities: a Report for the Committee of Vice-Chancellors and Principals*, Centre for Urban and Regional Development Studies, Newcastle University, Newcastle.
- Goddard, J.B. et P. Chatterton (2003), The response of universities to regional needs, in F. Boekema, E. Kuypers, R. Rutten (éds.), *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions*, Routledge, Londres.
- Goddard, J.B. (2005), « Supporting the Contribution of HEIs to Regional Developments Project Overview », article présenté à la Conférence OCDE/IMHE, Paris, 6-7 janvier 2005.
- Goldstein, H. et M. Luger (1993) « Theory and Practice in High-Tech Economic Development », in D.R. Bingham et R. Mier (éds.), *Theories of Local Economic Development: Perspectives from across the Disciplines*, Sage Publications, Newbury Park.
- Grubb, N., H.M. Jahr, J. Neumüller et S. Field (2006), *Equity in Education. Thematic Review. Finland Country Note*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf).
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2006), *Widening Participation: a Review*, Rapport du ministre d'État de l'Enseignement supérieur et de la Formation tout au Long de la Vie par le HEFCE, [www.hefce.ac.uk/widen/aimhigh/review.asp](http://www.hefce.ac.uk/widen/aimhigh/review.asp).
- Innovation Associates Inc. (2005), *Accelerating Economic development through University technology Transfer*, inspiré du rapport du Comité de transfert de technologie et de la commercialisation du Connecticut auprès du Conseil de compétitivité du gouverneur, [www.innovationassoc.com](http://www.innovationassoc.com).
- Joaquin B.J, P. Santiago, C. García Guadilla, J. Gerlach et L.Velho (2006), *Thematic Review of Tertiary Education: Mexico Country Note*, [www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf)
- Kaldor, N. (1970), « The Case for Regional Policies », *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 17, n° 3, pp. 337-348.
- Kline, S.J. et N. Rosenberg (1986), « An Overview of Innovation », in R. Landau et N. Rosenberg (éds.), *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*, National Academy Press, Washington, DC, pp. 275-304.
- Laursen, K. et A. Salter (2003), « The Fruits of Intellectual Production: Economic and Scientific Specialisation among OECD Countries », Paper n° 2, Danish Research Units for Industrial Dynamics, University of Aalborg, Aalborg.

- Lawton Smith, H., J. Glasson, J. Simmie, A. Chadwick et G. Clark (2003), *Enterprising Oxford: The Growth of the Oxfordshire High-tech Economy*, Oxford Economic Observatory, Oxford.
- Lester, Richard K. (2005), *Universities, Innovation, and the Competitiveness of Local Economies: A Summary Report from the Local Innovation Systems Project-Phase I*. MIT IPC Local Innovation Systems Working Paper 05-005 IPC Working Paper 05-010, <http://web.edu/lis/papers/LIS05.010.pdf>.
- Locke, W., E. Beale, R. Greenwood, C. Farrell, S. Tomblin, P.-M. Dejadins, F. Strain, et G. Baldacchino (2006), *OECD/IMHE Project, Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development, Self Evaluation Report: Atlantic Canada*, [www.oecd.org/17/12/37884292.pdf](http://www.oecd.org/17/12/37884292.pdf).
- Lundvall, B.Å. (éd.) (1992), *National Systems of Innovation: Towards a theory of Innovation and Interactive Learning*, Pinter Publishers, Londres.
- Lundvall B.Å. et S. Borrás (1997), *The Globalising Learning Economy: Implication for Innovation Policy*, The European Communities, Luxembourg.
- Malmberg, A. et P. Maskell (1997), « Towards an Explanation of Regional Specialization and Industry Agglomeration », *European Planning Studies*, vol. 5, n° 1, pp. 25-41.
- Martin, F. et M. Trudeau (1998), *The Economic Impact of Canadian University R&D*, AUCC publications, Ottawa.
- Martin, R. et P. Morrison (2003), « Thinking about the Geographies of Labour », in R. Martin et S. Morrison (éds.), *Geographies of Labor Market Inequality*, Routledge, Londres, pp.3-20.
- Mathiessen, Christian Wichman, Annette Winkel Schwarz et Søren Find (2005), *Research Output and Cooperation: Case Study of the Øresund Region: An Analysis Based on Bibliometric Indicators*, University of Copenhagen, Copenhagen.
- McClelland, C.E. (1988), « To Live for Science: Ideals and Realities at the University of Berlin », in T. Bender (éd.), *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*, Oxford University Press, New York/Oxford, pp. 181-197.
- Morgan, K. (1997), « The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal », *Regional Studies*, vol. 31, n° 5, pp. 491-403.
- Myrdal, G. (1957), *Economic Theory and Under-Developed Regions*, Gerald Duckworth, Londres.
- OCDE (1999), *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001a), *Cities and Regions in the Learning Economy*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001b), *Managing University Museums*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003a), *Funding of Public Research and Development: Trends and Changes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003b), *OECD Territorial Reviews: Øresund, Denmark/Sweden*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003c), « Upgrading Workers' Skills and Competencies », *Employment Outlook*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *OECD Territorial Reviews: Busan, Korea*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *OECD Territorial Reviews: Finland*. OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Economic Surveys: Korea*, OCDE, Paris
- OCDE (2005c), *Economic Surveys: Mexico*, OCDE, Paris

- OCDE (2005d), *Economic Surveys: The Netherlands*, OCDE, Paris
- OCDE (2005e), *Economic Surveys: United Kingdom*, OCDE, Paris
- OCDE (2005f), *Reviews of National Policies for Education: University Education in Denmark*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), « The Contributions of Higher Education Institutions to Regional Development: Issues and Policies », GOV/TDPC(2006)16, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Economic Surveys: Australia*, OCDE, Paris
- OCDE (2006c) *Economic Survey: Brazil*, OCDE, Paris
- OCDE, (2006d), *Economic Surveys: Canada*, OCDE, Paris
- OCDE, (2006e), *Economic Surveys: Denmark*, OCDE, Paris
- OCDE (2006f), *Economic Surveys: Finland*, OCDE, Paris
- OCDE (2006g), *Building a Competitive City-Region: The Case of Newcastle in the North East*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006h), *Skills Upgrading. New Policy Perspectives*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006i), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement (Proceedings of the Copenhagen Symposium)*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/socialoutcomes/symposium](http://www.oecd.org/edu/socialoutcomes/symposium).
- OCDE (2006j), *Main Science and Technology Indicators*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*, [www.oecd.org/edu/higher/regionaldevelopment](http://www.oecd.org/edu/higher/regionaldevelopment).
- OCDE (2007b), *Economic Surveys: Sweden*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Economic Surveys: Spain*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007d), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OCDE, Paris, à paraître.
- OCDE (2008), *OECD Review of Tertiary Education. Final Report*, OCDE, Paris, à paraître.
- OPDM (Office for Deputy Prime Minister) (2004), *Competitive European Cities, Where Do the Core Cities Stand?*, [www.communities.gov.uk/pub/441/CompetitiveEuropeanCitiesWhereDoTheCoreCitiesStandFullReportPDF444Kb\\_id1127441.pdf](http://www.communities.gov.uk/pub/441/CompetitiveEuropeanCitiesWhereDoTheCoreCitiesStandFullReportPDF444Kb_id1127441.pdf).
- Paytas, J., R. Gradeck et L. Andrews (2004), *Universities and the Development of Industry Clusters. Paper for the Economic Development Administration*, US Department of Commerce, Centre for Economic Development, Carnegie Mellon University, Pittsburg, Pennsylvanie.
- Peck, J. (1996), *Workplace: The Social Regulation of Labor Markets*, Guildford Press, New York et Londres.
- Piore, M.J. et Sabel, C.F. (1984), *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*, Free Press, New York.
- Porter, M.E. (1990), *The Competitive Advantage of Nations*, Mac Millan, Basingstoke.
- Porter, M.E. (1998), « Location, Clusters and the New Economics of Competition », *Business Economics*, vol. 33, n° 1, pp. 7-17.
- Porter, M.E. (2003), « The Economic Performance of Regions », *Regional Studies*, vol. 37, n° 6/7, pp. 549-78.

- Rosenfeld, S. (1998) *Technical Colleges, Technology Deployment and Regional Development*, document de synthèse préparé pour l'OCDE, Regional Technology Strategies Inc., Chapel Hill, North Carolina.
- Rothwell, R. et W. Zegveld (1982), *Innovation and the Small and Medium-Sized Firm*. Frances Pinter, Londres.
- Scott, A. et M. Storper (2002), « Regions, Globalization and Development », *Regional Studies*, vol. 37, pp. 579-593.
- Simmie J., J. Sennett, P. Wood et D. Hart (2002), « Innovation in Europe, a Tale of Networks, Knowledge and Trade in Five Cities », *Regional Studies*, vol. 36, pp. 47-64.
- Smith, T. et C. Whitchurch (2002), « The Future of the Tripartite Mission: Re-Examining the Relationship Linking Universities, Medical Schools and Health Systems », *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, n° 2, OCDE, Paris.
- The Finnish Higher Education Evaluation Council (2006), *The Finnish Higher Education Evaluation Council website*, [www.kka.fi/english](http://www.kka.fi/english), consulté le 3 janvier 2006.
- Vestergaard, J. (2006), « HEIs and Their Regions – an Innovation System Perspective », Document présenté au Comité de gestion du projet OCDE/IMHE, 10 avril 2006, Paris.
- Wittrock, B. (1993), « The Modern University: the Three Transformations », in S. Rothblatt et B. Wittrock (éds.), *The European and American University Since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 303-362.
- World Bank Group (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, [www1.worldbank.org/education/tertiary/cks.asp](http://www1.worldbank.org/education/tertiary/cks.asp).
- Young, S. et R. Brown (2002), « Globalisation and the Knowledge Economy », in N. Hood, J. Peat, E. Peters et S. Young (éds.), *Scotland in a Global Economy: The 20:20 Vision*, Palgrave Macmillan, Hampshire.

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	11
<b>Chapitre 1. Remarques introductives</b> .....	21
Introduction .....	22
L'étude de l'OCDE .....	26
<b>Chapitre 2. Les moteurs de l'engagement régional</b> .....	31
Évolution de la réflexion sur le développement régional et la place de l'enseignement supérieur .....	33
Évolution des perspectives de l'enseignement supérieur et rôle des régions .....	38
Synthèse : Les EES, un lien entre l'échelon mondial et l'échelon local .....	43
<b>Chapitre 3. Obstacles à l'engagement régional de l'enseignement supérieur</b> .....	47
La politique de l'enseignement supérieur, des sciences et technologies et du marché du travail .....	48
Financer l'engagement régional .....	54
Structures régionales et gouvernance .....	59
Gouvernance, leadership et management de l'enseignement supérieur .....	62
Conclusions .....	67
Notes .....	68
<b>Chapitre 4. Les régions et leurs établissements d'enseignement supérieur</b> .....	71
Australie .....	72
Brésil .....	75
Canada .....	78
Danemark .....	82
Finlande .....	87
Corée .....	90
Mexique .....	94
Pays-Bas .....	97
Norvège .....	100
Espagne .....	103
Suède .....	109
Royaume-Uni : Angleterre .....	113

La coopération transfrontalière entre le Danemark et la Suède . . . .	117
Conclusions . . . . .	120
Notes . . . . .	122
<b>Chapitre 5. La contribution de l'enseignement supérieur à l'innovation économique régionale : Surmonter les obstacles . . . . .</b>	<b>127</b>
Augmenter les possibilités d'engagement des établissements d'enseignement supérieur . . . . .	134
Pratiques et instruments des pouvoirs publics . . . . .	142
Conclusions . . . . .	153
Notes . . . . .	154
<b>Chapitre 6. Contribution de l'enseignement supérieur à la formation du capital humain dans la région : Surmonter les obstacles . . .</b>	<b>157</b>
Élargir l'accès . . . . .	159
Améliorer l'équilibre entre l'offre et la demande sur le marché du travail . . . . .	167
Attirer les talents dans la région et les y retenir . . . . .	175
Coordination stratégique du système régional de ressources humaines . . . . .	176
Conclusions : Gérer le système régional de ressources humaines . .	178
Notes . . . . .	179
<b>Chapitre 7. La contribution de l'enseignement supérieur au développement social, culturel et environnemental : Surmonter les obstacles . . . . .</b>	<b>181</b>
La santé et le bien public . . . . .	184
Les industries culturelles et créatives . . . . .	188
La viabilité écologique . . . . .	192
Conclusion : De l'université entrepreneuriale à l'université impliquée dans la vie de la société . . . . .	195
Notes . . . . .	198
<b>Chapitre 8. Développement du potentiel de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les régions . . . . .</b>	<b>201</b>
Le pilier « enseignement supérieur » . . . . .	202
Le pilier « région » . . . . .	213
Mise en place du tablier . . . . .	217
Réaliser le potentiel de l'enseignement supérieur pour participer au développement régional . . . . .	220
Notes . . . . .	221
<b>Chapitre 9. Pistes pour l'avenir . . . . .</b>	<b>223</b>
Les autorités nationales . . . . .	224
Les autorités régionales et locales . . . . .	225
Les établissements d'enseignement supérieur . . . . .	226

Annexe A. Projet de l'OCDE sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional, Rapport d'autoévaluation : Questions à examiner .....	229
Annexe B. Politiques fondées sur l'innovation et concernant l'engagement régional des établissements d'enseignement supérieur et caractéristiques d'une sélection de pays de l'OCDE .....	245
Bibliographie .....	259
<b>Encadrés</b>	
2.1. Les universités suisses de sciences appliquées .....	40
3.1. La Nouvelle université pour l'innovation régionale (NURI) en Corée. ....	49
5.1. Exemples de programmes de liaison avec l'industrie dans les pays de l'OCDE .....	137
5.2. Trois programmes modèles de grappes .....	140
5.3. Le programme de l'université de Twente. ....	143
5.4. Les points d'accès des PME à la base de connaissances universitaire .....	146
5.5. Moderniser le tissu industriel existant dans les régions de Castellón (Espagne) et du Nord-Est de l'Angleterre .....	148
5.6. Les Cités des sciences et de la technologie .....	150
5.7. Exemples de réseaux d'enseignement supérieur soutenant la croissance de l'économie fondée sur les connaissances .....	152
6.1. Le programme australien de promotion de l'équité .....	160
6.2. Paraná, Brésil : Rôle des autorités locales dans l'expansion de l'enseignement supérieur .....	162
6.3. L'université de Moncton : Symbole de la fierté culturelle et catalyseur du développement économique local .....	163
6.4. Élargissement de l'accès aux études supérieures grâce à l'enseignement à distance dans les zones isolées .....	164
6.5. Élargissement de l'accès aux études supérieures dans le Nord-Est de l'Angleterre .....	166
6.6. Équilibrage de l'offre et de la demande sur le marché du travail .....	168
6.7. Formation en milieu professionnel .....	170
6.8. Programmes de développement ciblant les besoins régionaux .....	171
6.9. Intégration de l'engagement régional dans l'enseignement de base .....	173
6.10. Amélioration de l'entrepreneuriat .....	174
6.11. <i>Fast Forward</i> , programme de développement en gestion pour étudiants à fort potentiel .....	176
7.1. Les efforts communs déployés dans la région de Jyväskylä pour relever les défis du vieillissement de la population .....	186



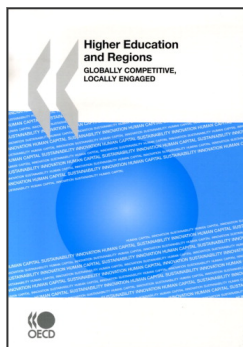
7.2.	La contribution des industries culturelles et créatives au processus de développement régional . . . . .	191
7.3.	L'Institut pour la viabilité, la santé et l'engagement régional (iSHARE) . . . . .	194
7.4.	Le service social obligatoire pour les étudiants de l'enseignement supérieur au Mexique . . . . .	196
8.1.	La gestion de l'enseignement supérieur à l'université des sciences appliquées de Jyväskylä à l'appui de son engagement régional . . . . .	203
8.2.	Récompenser l'engagement régional du personnel . . . . .	206
8.3.	Régions de la connaissance . . . . .	207
8.4.	Associations régionales de l'enseignement supérieur appuyant le développement régional dans le nord-est de l'Angleterre et dans la région d'Öresund . . . . .	209
8.5.	Canada atlantique (APECA) . . . . .	215
8.6.	Exemples de coopération stratégique dans les régions . . . . .	217
8.7.	Initiatives des pouvoirs publics centraux à l'appui des priorités régionales des établissements d'enseignement supérieur. . . . .	219

### Tableaux

3.1.	Engagement des EES vis-à-vis de l'extérieur . . . . .	66
5.1.	Importance ressentie des autres moyens de transfert des connaissances des universités aux entreprises . . . . .	130
5.2.	Activités de recherche et d'innovation menées par les universités dans une sélection de pays européens . . . . .	131
5.3.	Sources d'information et de connaissances servant aux activités d'innovation dans l'industrie manufacturière (en 2000) . . . . .	131
5.4.	Évolution de l'action publique en faveur des systèmes d'innovation régionaux et des grappes . . . . .	133
5.5.	La coopération des entreprises avec les établissements de recherche dans le domaine de l'innovation de produits, par taille d'entreprise et en pourcentage . . . . .	145
B.1.	Politiques fondées sur l'innovation et concernant l'engagement régional des établissements d'enseignement supérieur et caractéristiques d'une sélection de pays de l'OCDE . . . . .	246

### Graphiques

2.1.	Modèle fermé d'interface EES/région . . . . .	43
2.2.	Politiques nationales influant sur les relations entre les EES et la région . . . . .	44
2.3.	Des EES multimodaux et multiéchelons en prise avec leur région . . . . .	45
7.1.	Revitaliser la région, adaptation du modèle de Barnley . . . . .	183



Extrait de :

## Higher Education and Regions Globally Competitive, Locally Engaged

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264034150-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2007), « Obstacles à l'engagement régional de l'enseignement supérieur », dans *Higher Education and Regions : Globally Competitive, Locally Engaged*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264034174-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).